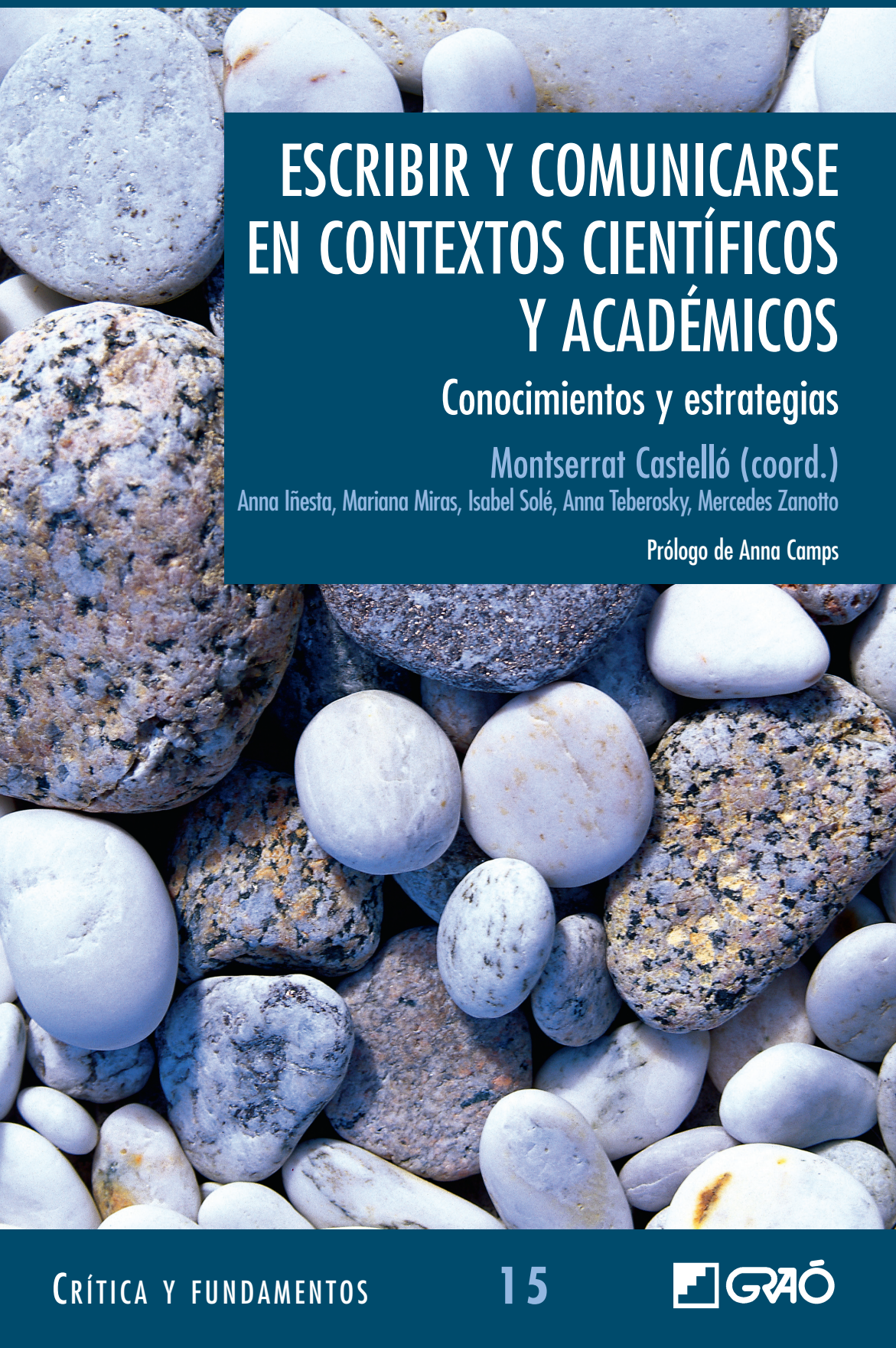




ESCRIBIR Y COMUNICARSE EN CONTEXTOS CIENTÍFICOS Y ACADÉMICOS

Conocimientos y estrategias

Montserrat Castelló (coord.)

Anna Iñesta, Mariana Miras, Isabel Solé, Anna Teberosky, Mercedes Zano

Prólogo de Anna Camps

**ESCRIBIR Y COMUNICARSE
EN CONTEXTOS CIENTÍFICOS Y ACADÉMICOS**
Conocimientos y estrategias

CRÍTICA Y FUNDAMENTOS

ESCRIBIR Y COMUNICARSE EN CONTEXTOS CIENTÍFICOS Y ACADÉMICOS

Conocimientos y estrategias

Montserrat Castelló (coord.)
Anna Iñesta, Mariana Miras, Isabel Solé,
Anna Teberosky, Mercedes Zanotto

Colección Crítica y fundamentos

Serie Didáctica de la lengua y la literatura

Directores de la colección: Rosario Cubero, José Escaño, Miquel Essomba, Juan Fernández Sierra, Ramón Flecha, Juan Bautista Martínez Rodríguez, Carles Monereo, Lourdes Montero, Javier Onrubia, Miguel Ángel Santos Guerra, Jaume Trilla

© Montserrat Castelló (coord.), Anna Iñesta, Mariana Miras, Isabel Solé, Anna Teberosky, Mercedes Zanotto

© de esta edición: Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L.

C/ Hurtado, 29. 08022 Barcelona

www.grao.com

1.ª edición: enero 2007

2.ª reimpresión: noviembre 2009

ISBN: 978-84-7827-477-2

ISBN eBook: 978-84-7827-847-

D.L.: B-42187-2009

Diseño de cubierta: Maria Tortajada

Impresión: Publidisa

Impreso en España

Quedan rigurosamente prohibidas, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción o almacenamiento total o parcial de la presente publicación, incluyendo el diseño de la portada, así como la transmisión de ésta por cualquier medio, tanto si es eléctrico como químico, mecánico, óptico, de grabación o bien de fotocopia, sin la autorización escrita de los titulares del *copyright*. Si necesita fotocopiar o escanear fragmentos de esta obra, diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, *www.cedro.org*).

Índice

Prólogo: Comunicar en contextos científicos y académicos, A. Camps.	9
Introducción	13
1. El texto académico, A. Teberosky	17
Introducción	17
Descripción de las propiedades generales de los textos académicos	19
El acto de comunicación y su concreción en un texto académico . . .	19
Las características discursivas del texto académico	21
La influencia del lector en el texto académico	22
Desarrollo de los elementos particulares del texto académico.	26
Las relaciones entre la función lingüística y la forma gráfica del texto	27
La presentación del tema y de la información	31
La textura del texto a través de los conectores	37
Las citas en los textos académicos.	40
Conclusión.	45
2. El proceso de composición de textos académicos, M. Castelló	47
Introducción	47
El proceso de composición de textos académicos: variables implicadas . . .	51
Conceptualización y representación de la tarea	51
Conocimientos del escritor	54
Otros textos y el propio texto ya producido	55
Estrategias para gestionar y regular nuestra propia escritura	56
Planificar, escribir y revisar: actividades diferentes pero recurrentes.	58
Planificar: antes y durante la escritura	58
Escribir o textualizar: el control de la actividad durante la escritura . . .	64
Revisar: diferencias entre aprendices y expertos.	66
Los perfiles del escritor: entre la particularidad y el proceso general	72
El perfil «buzo»	73
El perfil «helicóptero».	74
El perfil «puzle»	75
El perfil «caos»	76
Cinco reglas de oro para escribir textos científicos (y no morir en el intento)	77
La estructura necesita del caos	78
El proceso seguido y el producto final son interdependientes	78
La confusión y la confianza son necesarias en su justa medida	79

Cuatro ojos ven más que dos..., o dos mentes revisan mejor que una sola	80
La reflexión siempre es más útil que la automatización	81
3. La elaboración del conocimiento científico y académico, M. Miras, I. Solé.	83
Leer, escribir, investigar, aprender y comunicar ¿actividades independientes o relacionadas?	83
Qué, cuánto y cómo leer y escribir: la lectura y escritura de textos académicos en el proceso de investigación científica	85
Leer y escribir para indagar y conocer. La lectura y la escritura exploratoria	86
Leer y escribir para comprender, integrar y elaborar	91
Leer y escribir para comunicar. El texto académico para ser leído . . .	97
Construcción de construcciones: el texto académico	100
La introducción y elaboración conceptual.	101
El diseño metodológico y la presentación de resultados	102
La discusión y las conclusiones	103
Las referencias bibliográficas	104
Escribir y leer textos científicos y académicos: estrategias y precauciones	104
Querer leer y escribir todo	104
Ordenar las lecturas	105
Dominar la lectura y la escritura de textos científicos y académicos es cuestión de dos	107
Anexo.	112
4. La exposición pública del trabajo académico: del texto para ser leído al texto oral, I. Solé	113
Introducción	113
Comunicación oral formal: el discurso académico	114
La estructura de un discurso académico: qué decir (y cómo decirlo) . . .	116
El exordio	117
Exposición del tema y argumentación de supuestos y tesis	119
El epílogo	126
La preparación del discurso: algunos aspectos que hay que tener en cuenta –y otros que hay que evitar– en la exposición oral de un trabajo académico	130
Los aspectos suprasegmentales y los modos de transmitir el discurso.	131
Los apoyos visuales o audiovisuales.	132
Usos convencionales en el discurso académico	133
Para terminar	134

5. Los efectos de los afectos en la comunicación académica, <i>M. Castelló</i> . . .	137
La ansiedad, ¿compañera inseparable de la escritura?	138
La construcción de una identidad como escritores	
y como investigadores	139
El roce hace el cariño: aprendiendo a disfrutar	
de la escritura científica	142
Interés por la tarea y por el contenido:	
¿me interesa lo que tengo que hacer?	143
La percepción de competencia: ¿seré capaz de conseguirlo?	145
La representación de la tarea: ¿tengo claro lo que quiero	
conseguir y por qué?	146
Estrategias para aprender a disfrutar de la escritura académica	147
La relación con el director o la directora: expectativas y resultados	151
Preparar las reuniones	155
Fijar los acuerdos	156
Mostrar las soluciones exploradas o intentadas	156
Planificar conjuntamente la escritura	157
Aceptar las críticas	158
Finalizar el texto: el cuento de nunca acabar	159
 Epílogo: Tres casos de escritura académica, <i>M. Castelló, A. Ñesta, M. Zanotto</i> . .	163
Cine y texto: escribiendo la imagen (perfil puzle)	164
Primera etapa. Dibujando un mapa mental:	
los límites del tema y su representación	164
Segunda etapa. Re-dibujando las rutas: re-pensando el objetivo	171
Tercera etapa. Reconstruyendo el puzle	176
Una historia de tango sumergida (perfil buzo)	186
Primera etapa. El chapuzón: ¡qué fácil es!	186
Segunda etapa. A 300 metros de profundidad: ¿qué está pasando? .	191
Tercera etapa. A 100 metros de profundidad: manos a la obra	194
Sobrevolando territorio desconocido (perfil helicóptero)	199
Primera etapa. El plan inalcanzable	200
Segunda etapa. Salto al vacío: del plan perfecto	
a terreno desconocido	208
Tercera etapa. Construyendo una cartografía ajustada	211
 Referencias bibliográficas	217

Prólogo: Comunicar en contextos científicos y académicos

Anna Camps

Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura
Universidad Autónoma de Barcelona

*Discourse is the essential condition of knowledge,
the process through which experience
becomes knowledge.* (Halliday y Martin, 1993)

La actividad científica y la académica están indisolublemente relacionadas con la escritura. A pesar de ello, en nuestro entorno se ha prestado poca atención a la función que el lenguaje escrito tiene en la misma construcción de la ciencia y en la construcción del conocimiento en entornos académicos. Nuestros estudiantes universitarios tienen poca ayuda en el proceso de escribir y leer para aprender. En general, se supone que éstas son habilidades que ya han adquirido y que lo único que deberán hacer es aplicarlas a nuevos contextos y a nuevos contenidos. La revisión de esta idea es lo que plantea el libro que nos ofrecen las autoras.

Las investigaciones sobre los textos y los contextos en que estos textos comunican, sobre la relación entre escritor y lector, sobre los procesos implicados en la producción y comprensión de textos nos han ofrecido a lo largo de la historia, y muy especialmente en el último medio siglo, una multiplicidad de miradas sobre estos objetos. El foco de atención de las investigaciones se ha ido desplazando y ampliando: desde el texto al contexto, al lector y al escritor, a los procesos cognitivos y sociocognitivos implicados en las actividades de leer y escribir, a la diversidad de géneros discursivos, y a la consideración de la lectura y de la escritura como actividades sociales complejas. Lo que se ha hecho progresivamente evidente es que leer y escribir son actividades sociales y culturales, y que como tales están relacionadas con las prácticas en que se producen.

La diversidad de las prácticas sociales en que está implicada la lengua escrita tiene como consecuencia la diversidad de géneros discursivos escritos, entendidos éstos como formas retóricas dinámicas que se desarrollan como respuesta a situaciones recurrentes y que sirven para estabilizar la experiencia y darle coherencia y significado. Así pues, el conocimiento que los humanos tenemos de los géneros deriva de nuestra participación en actividades discursivas en nuestra vida diaria y profesional. Es un saber «situado» que integra forma y contenido. Desde este punto de vista, no se puede

considerar que los estudiantes saben (o deberían saber) «formas discursivas y retóricas» que aplicarán a nuevos contenidos, sino que los nuevos contenidos, relacionados con los diferentes campos del saber en que se ven implicados se hallan estrechamente relacionados con unas formas de discurso que se han desarrollado y se desarrollan a medida que los campos del saber han evolucionado y siguen evolucionando. El uso del lenguaje es una creativa aplicación y combinación de convenciones que transforma y al mismo tiempo reproduce estas convenciones en constante tensión entre lo que está dado (la convención) y el proceso activo de crear nuevas formas, que también pueden llegar a ser convenciones.

Esta visión de los géneros escritos lleva a formular algunas preguntas necesarias para abordar la reflexión sobre la escritura en entornos académicos. La primera y la más importante que se plantea en este libro se refiere a los caminos que deben seguir los estudiantes (los aprendices) para apropiarse de los discursos propios de los diversos campos del saber, para aprender a participar en las actividades científicas o profesionales para las cuales se preparan. De esta pregunta deriva una de las cuestiones interesantes para esta reflexión: ¿cuáles son los géneros académicos adecuados para la construcción del conocimiento científico y que, podríamos decir, sirven de puente para llegar al dominio de los géneros propios de las profesiones a las que los estudiantes accederán? Porque si los géneros surgen de las actividades sociales, de las situaciones que se dan en las distintas esferas de actividad en que las personas nos movemos, tendremos que convenir en que la situación de aprendizaje no es coincidente con la comunicación entre científicos de un campo determinado del saber. La actividad relacionada con una investigación cuya finalidad es ser admitido en una comunidad científica no es idéntica a la de elaborar un informe de investigación cuando ya se participa en ella. Aunque tendremos que convenir también en que llevar a término una tesis, por ejemplo, está muy cerca de ello, a pesar de que los destinatarios y los objetivos planteen algunas diferencias en las características genéricas.

Este ejemplo sirve para mostrar la complejidad de las actividades de escritura y la confluencia de condicionantes genéricos a que dan lugar. Por ello, cabe caracterizar estas situaciones como un espacio de tensiones, de contradicciones que se juegan entre finalidades diversas de las actividades, entre objetivos diversos de los participantes, entre sentidos diversos que éstos dan a las mismas acciones en que se hallan implicados. Escuchar y seguir a los estudiantes en su itinerario de elaboración de un trabajo de investigación ilustra esta confluencia de tensiones y permite comprender de qué modo complejo se construye el saber a través de la escritura. Hacer una tesis, aprender a investigar sobre un campo determinado del saber no consistirá en elaborar unos contenidos y ajustarlos a las características de un tipo de texto previamente establecidas por la comunidad científica, sino

que consistirá en aprender a participar en los intercambios propios de esta comunidad apropiándose de los géneros discursivos que le son propios y, al mismo tiempo, aprendiendo a tener voz en este campo de tensiones que se juegan en los complejos procesos de aprendizaje.

En esta encrucijada de tensiones se sitúa la aportación de Montserrat Castelló, Anna Iñesta, Mariana Miras, Isabel Solé, Anna Teberosky y Mercedes Zanotto con el objetivo de ofrecer a los estudiantes que se inician en el mundo de la investigación científica instrumentos y, sobre todo, elementos de reflexión para acceder a la complejidad de este tipo de comunicación. Algunas de las tensiones que se dan en el proceso de escribir y aprender a escribir un trabajo de investigación quedan claramente explícitas:

- ♦ El destinatario de una tesis es la comunidad científica, con diversas tradiciones según los campos del saber, y a la vez el tribunal que juzgará la tesis, interesado no sólo por los resultados, sino por la capacidad del doctorando de ajustarse a las condiciones marcadas por la academia; lo es también el mismo director del trabajo, representante a la vez de dicha comunidad y de la academia, que tendrá voz en el momento de la defensa pública del trabajo.
- ♦ La elaboración de una tesis es uno de los trabajos de escritura más complejos que puedan darse; en su elaboración, el autor debe aprender a encontrar su voz sin dejar de mostrar la multiplicidad de voces que se han ocupado con anterioridad del tema. En este proceso, el autor no se limita a poner por escrito su conocimiento, sino que el hecho de escribir es un camino de elaboración y transformación del conocimiento.
- ♦ El proceso de elaboración de un texto académico se mueve también en la tensión entre lo que es inherente a la producción de cualquier texto complejo, las características específicas del género y el perfil escritor de cada autor.
- ♦ Las emociones, las reacciones afectivas (motivación, interés, etc.), que a menudo se conciben como algo ajeno al trabajo científico, son, por el contrario, inherentes a cualquier actividad humana intelectual, estableciendo una nueva tensión que, siguiendo a Leontiev, podríamos situar entre la significación y el sentido de la actividad.
- ♦ Otra tensión es la que se da entre hablar y escribir. La presentación oral de un trabajo no consiste únicamente en decir oralmente el texto previamente escrito, sino que requiere la adecuación a un nuevo medio, a una nueva situación que impone sus condiciones para que la comunicación sea efectiva.

¿Qué hacer en este entramado de tensiones que en ocasiones son generadoras de conflicto? El libro constituye una guía para todos aquellos que se hallan inmersos en ellas. Estudiantes y directores de trabajos de in-

vestigación encontrarán en él no las soluciones simples acabadas al estilo de los antiguos manuales sobre «cómo redactar una tesis», sino elementos de reflexión, guías para pensar en las situaciones que se generan en el transcurso del trabajo, ayudas para comprender y comprenderse y, por lo tanto, para superar los obstáculos que las tensiones generan. Decíamos que los géneros académicos, en especial aquellos que son objeto de reflexión en este libro, deben ser un puente tendido hacia la comunicación en las comunidades científicas y profesionales para las que los estudiantes se preparan. Este libro es una ayuda inestimable para tenderlo.

Introducción

Escribir un proyecto de grado o de posgrado, una tesis doctoral o un trabajo de final de estudios suele suponer un reto para el que muchos estudiantes y algunos de sus tutores o directores disponen de pocos recursos y escasas ayudas. Esta constatación y la firme convicción de que no es ni bueno ni aconsejable dejar «solos ante el peligro» a los que se inician en la investigación y la comunicación académicas, nos animaron a escribir este libro y a concretar así una idea que veníamos madurando desde mucho tiempo atrás. Los años dedicados a la investigación sobre los procesos de lectura y escritura, pero también nuestra vinculación a la docencia de posgrado y doctorado alimentaron nuestra convicción y la han hecho más consistente y preñada de evidencias. Además, el contacto permanente con las preocupaciones e inquietudes de los que tienen la responsabilidad de actuar de guías en este viaje iniciático –tutores o tutoras, directores o directoras, profesorado en general– acabó por convencernos de su necesidad.

Nuestro objetivo, pues, ha sido doble. En primer lugar, proporcionar elementos de reflexión y de ayuda a los que se enfrentan por primera vez a la redacción de un texto académico de envergadura o a aquellos que ya han intentado escribir este tipo de textos y se han sentido desbordados, poco capaces, angustiados y están cercanos al abandono. En segundo lugar, también nos gustaría que los tutores, profesores o directores de esos estudiantes puedan utilizar el libro como un recurso más cuando se trata de orientar a los estudiantes respecto a cómo enfrentar los procesos y productos de la comunicación académica. Uno de los retos más evidentes a los que debemos responder en las universidades es el de equipar a nuestros estudiantes con los conocimientos y las herramientas necesarias para comunicarse en contextos científicos. Por eso creemos que el libro, sobre todo algunos de sus capítulos, puede ser útil para los estudiantes –incluso– de los primeros cursos de grado que se inician en las exigencias y convenciones de la escritura y la comunicación académica. Uno de los retos más evidentes a los que debemos responder en las universidades es el de equipar a nuestros estudiantes con los conocimientos y las herramientas necesarias para comunicarse en contextos científicos.

Hemos pretendido dar respuesta a estudiantes y académicos de diferentes disciplinas, especialmente de aquellas que se incluyen en el amplio espectro de las ciencias sociales. Nuestra adscripción al ámbito de la psicología de la educación matiza indiscutiblemente nuestra forma de entender los usos y costumbres de la comunidad académica, pero, conscientes de ello, hemos intentado, en la medida de lo posible, no detenernos en aquellas cuestiones específicas y particulares, y abordar cada uno de los capítu-

los desde una perspectiva amplia y suficientemente general como para resultar aplicable a distintos ámbitos del conocimiento.

No fue fácil concretar el título al que llegamos después de discusiones y disquisiciones que, más allá de las palabras, se referían a nuestra comprensión de los términos usados y justificaban los contenidos incluidos en cada capítulo. Finalmente, fruto del consenso, concretamos la larga frase que el lector ya conoce: *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos: conocimientos y estrategias*.

Una breve síntesis del resultado de estas discusiones puede ayudarnos a ilustrar lo que pretendemos. Empezaremos por los términos que en el título aparecen al final. Entendemos por *contextos científicos* aquellos en los que, a través de canales y formatos específicos, prima la finalidad de comunicar el conocimiento científico. Sin embargo, la comunicación en contextos académicos suele perseguir múltiples finalidades simultáneas: comunicar, pero también ser evaluado; obtener reconocimiento, pero también acreditar un grado. Los productos de estos contextos académicos tienen también la finalidad de facilitar que sus autores ingresen en la comunidad científica de forma progresiva y empiecen a actuar como autores, si bien acompañados por alguien que ya pertenece a esa comunidad de referencia.

Por otra parte, siguiendo con el análisis del título, nos referimos tanto a escribir como a comunicarse porque partimos de la consideración de que leer, escribir, hablar y exponer son actividades imprescindibles a la hora de investigar, pero sobre todo son actividades que se concretan de forma específica y que se interrelacionan en procesos recurrentes cuando se trata de comunicarse en contextos académicos y científicos.

Por último, los términos *conocimientos* y *estrategias* se refieren a nuestro interés por fundamentar, explicar y justificar aquellos recursos que pueden ayudar al lector a comunicarse mejor. Estamos convencidas de que no se puede hacer un buen uso de las estrategias de escritura en la comunicación académica que proponemos si no se comprende su utilidad y conveniencia, si no se comparten algunos de los conocimientos que las sustentan. Por otra parte, sólo quien discierne cuándo, cómo y por qué una determinada forma de proceder es más adecuada que otra puede actuar de forma ajustada y estratégica en contextos inciertos, cambiantes y altamente demandantes o problemáticos como los contextos académicos y científicos.

En cuanto a su estructura, el libro, se organiza en cinco capítulos y un epílogo final en el que se recogen los casos de tres estudiantes reales o irreales como la vida misma. El primer capítulo trata del producto: el texto académico y sus características. Se organiza en dos grandes apartados que van de lo general a lo específico. Así pues, se empieza analizando qué supone comunicarse en contextos académicos y cuáles son las convenciones formales a las que los textos deben ajustarse en estos contextos, y se insiste

en la influencia del lector en el texto, es decir, se recuerda el carácter dialógico que, en último término, tienen los textos académicos.

El segundo capítulo se ocupa del análisis del proceso de composición escrita: qué implica escribir un texto y cuáles son los recursos imprescindibles cuando nos enfrentamos a la redacción de textos académicos son las dos primeras cuestiones que aborda. El conocimiento de este proceso, opaco o confuso para muchos, es uno de los objetivos fundamentales de este capítulo. Después, se retratan los perfiles de escritores más frecuentes para que el lector se refleje en alguno de los espejos que le ofrecemos y así pueda reconocerse –y tal vez se quiera– un poco más como escritor académico. Ser conscientes del propio perfil no quiere decir que no podamos mejorar; las cinco reglas de oro con las que acaba el capítulo están pensadas para facilitar esta mejora.

El tercer capítulo dirige la mirada a aquellas actividades que permiten elaborar el conocimiento científico; para ello, se analizan las diferentes formas de leer y de escribir a lo largo del proceso de investigación, haciendo especial hincapié en aquellas actividades que se consideran híbridas por cuanto exigen leer y escribir de manera integrada. Estas diferentes formas y finalidades, tanto de la lectura como de la escritura, se relacionan con los diferentes apartados del texto científico y académico para que el lector disponga de los conocimientos y los recursos necesarios para ajustar su actividad en función del momento en que se encuentra y de los objetivos que persiga en cada caso. Las estrategias y precauciones con las que se cierra el capítulo pretenden no sólo orientar, sino también evitar más problemas de los necesarios a quien se inicia en la investigación científica.

En el cuarto capítulo la atención se centra en las exigencias que supone la comunicación oral formal en contextos académicos. En primer lugar, se analizan las características y la estructura de este tipo de comunicaciones y se insiste en algunos errores frecuentes de interpretación de este tipo de actividades. En segundo lugar, se comentan aquellos aspectos que hay que tener en cuenta –y otros que hay que evitar– en la preparación y exposición oral de un trabajo académico.

No queríamos cerrar un libro de estas características sin dedicar una atención especial a los afectos, sentimientos, emociones y actitudes que –queramos o no– acompañan cualquier proceso de comunicación académica. Demasiado a menudo estos aspectos han sido soslayados a pesar de su impacto innegable tanto en el proceso como en los productos científicos y académicos. A ellos hemos dedicado el quinto capítulo en el que, en primer lugar, se revisan las principales fuentes de ansiedad, sobre todo a la hora de escribir, y las herramientas que nos pueden ayudar a disfrutar de forma progresiva, consciente y razonada, de un proceso que necesariamente es incierto e inseguro. En segundo lugar, el capítulo analiza los aspectos afectivos de la relación con el director o la directora con la intención de

contribuir a que las expectativas mutuas sean más ajustadas y se eviten confusiones innecesarias que, en ocasiones, acaban complicando el ya difícil trabajo de ambos.

El libro termina con tres casos de escritura académica. Lucía, Martín y Esther desvelan sus problemas, decisiones y angustias, y con ello nos ayudan a ilustrar muchos de los conceptos presentados en los capítulos anteriores. Esperamos que el lector se sienta en alguna medida reflejado en las narraciones de estos estudiantes y que algunos de los comentarios le sirvan también para reflexionar y optimizar sus recursos para comunicarse en contextos académicos y científicos. Si eso sucede, nos daremos por satisfechas.

El texto en su conjunto, como tantos otros, admite varias lecturas y, posiblemente, incluso alguna relectura. Es posible, y entendemos que útil, una lectura ordenada que empiece por el primer capítulo y acabe con los casos del epílogo. Pero también puede ser que el lector decida leer primero lo que les sucede a los protagonistas de los casos y, a partir de aquí, recorra los capítulos en función de aquellas cuestiones que más susciten su interés. O tal vez, que quien se encuentre en pleno proceso de preparación de una exposición formal, decida que ése es el capítulo que en este momento más necesita. Depende de los intereses, la formación y la situación personal de quién se acerque a la lectura.

No queremos dar a entender con ello que cada capítulo sea independiente de los demás. El libro se concibió como una unidad y está planificado y escrito desde una perspectiva teórica y una intencionalidad comunicativa compartidas. La lectura de todos los capítulos nos parece necesaria y recomendable para comprender a fondo lo que se dice en cada uno de ellos. Además, las relaciones que se establecen entre algunos contenidos sólo se perciben cuando se completa la lectura del texto en su conjunto. Sin embargo, las circunstancias, intereses, conocimientos y necesidades de cada lector pueden aconsejar itinerarios de lectura diversos. Escribimos el libro teniendo en cuenta la posibilidad de estos itinerarios múltiples, porque, en último término, nos gustaría que fuese un producto lo suficientemente versátil como para admitir diferentes lecturas. Esperamos haberlo conseguido.

Por último, es importante recordar que, tal como repetimos en casi todos los capítulos, los textos escritos se producen en unas coordenadas sociohistóricas específicas y en respuesta a otros textos de los que se nutren y a los que responden. Obviamente, esta perspectiva interactiva impregna nuestro trabajo; un trabajo que le debe mucho a otros textos que, con objetivos similares, nos han ayudado a construir nuestro conocimiento y que, por supuesto, aspira a ser respondido en este diálogo permanente que caracteriza la comunicación académica. Por eso, hasta aquí nuestra voz; a los lectores les corresponde ahora interpretarla y, a su vez, hacer oír la suya.

El texto académico

Anna Teberosky

Departamento de Psicología Educativa y de la Educación
Universidad de Barcelona

Introducción

1. En el siglo XIII, san Buenaventura enumeraba y categorizaba las actividades de escritura de la siguiente manera (referido por Castro, 1994):

Un hombre puede escribir los libros de otros, sin agregar ni cambiar nada, caso en el que se llama simplemente «escriba». Otro hombre escribe obras ajenas con adiciones que no son suyas, siendo llamado «compilador». Otro escribe obras tanto suyas como ajenas y juntando las suyas a título de explicación, se le llama «comentador». Otro escribe tanto su obra como la de otros, pero da lugar principal a la suya, juntando las restantes con el propósito de confirmación; ese hombre sería llamado «escritor».

2. En el siglo XX, el escritor Augusto Monterroso (1987) reflexionaba sobre la actividad de escritor:

Uno es dos: el escritor que escribe (que puede ser malo) y el escritor que corrige (que debe ser bueno). A veces de los dos no se hace uno. Y es mejor todavía ser tres, si el tercero es el que tacha sin siquiera corregir. ¿Y si además hay un cuarto que lee y al que los tres primeros han de convencer de que sí o de que no, o que debe convencerlos a ellos en igual sentido? No es esto lo que quería decir Walt Whitman con su «soy una multitud» pero se parece bastante.

Los dos epígrafes citados tienen el objetivo de hacernos reflexionar sobre la actividad de escribir textos académicos: es una actividad de construcción del texto propio, a partir de textos ajenos (intertextualidad), que da lugar a un producto final fruto del desarrollo de distintas posiciones enunciativas: escriba, escritor, compilador, lector de textos ajenos y propios. Cada una de estas posiciones se debería combinar con otra posición: al menos dos, mejor tres, e idealmente cuatro, como sugiere Monterroso.

Esta reflexión nos permite introducirnos en el tema de producir textos académicos como una actividad que concibe el producto y la producción conjuntamente, en una perspectiva interactiva que asume el diálogo entre escritor y lector. Se trata de un diálogo histórico por un lado, como resultado de la influencia del proceso de producción en el producto, es decir, de la incorporación en el texto de los rastros de las actividades del lector a lo largo del tiempo. Y se trata de un diálogo actual, resultado de las prácticas académicas que influyen sobre la conciencia del escritor y que lo inscriben en el contexto retórico definido por esas mismas prácticas. Ambos aspectos, el diálogo que el lector histórico ha tenido con el texto y las maneras en que se alinea el propio texto en relación con otros textos, dejan marcas en el producto.

Los actos de comunicación académica se realizan, fundamentalmente, a través de textos escritos. A partir de esta presentación definitoria, explicamos cuáles son los *actos de comunicación académica*, qué se entiende por *textos* y cómo se caracterizan los *discursos escritos*. Vamos a considerar que el texto es una construcción de construcciones que tiene textura y finitud, producto de un acto de comunicación cuya finalidad es convencer a la comunidad científica del estatuto factual de sus resultados y persuadir de la validez de sus argumentos a través de la modalidad *escrita* y publicada.

En las últimas décadas se han propuesto análisis que consideran los aspectos generales del discurso (Halliday y Martin, 1993; Halliday, 1994), así como los aspectos retóricos de los textos (*Rhetorical Structure Theory*, Mann y Thompson, 1992); las descripciones sobre los diferentes géneros (Biber, 1988; Biber, Conrad y Reppen, 1998), sobre los textos con objetivos específicos (Hyland, 1999, 2001, 2002; Montolío, 2000; White, 2004). También hay diversos estudios sobre el aspecto gráfico de los textos (Nunberg, 1990; Parkes, 1991; Morrison, 1995). En este capítulo hemos integrado estos dos tipos de estudios sobre el texto y su disposición gráfica, asumiendo una perspectiva propia con el objetivo de ayudar a los estudiantes a conocer las características del texto académico y a asumir las particularidades de la actividad de escribir dichos textos (Péry-Woodley, 2000; Garcia-Debanc y Grandy, 2000)¹.

Vamos a presentar en primer lugar una descripción de las propiedades generales del texto académico, como el resultado de un acto comunicativo que ha dado lugar a un tipo particular de texto, y luego una descripción de

1. En relación con la noción de texto, consultamos autores que presentan una perspectiva funcional (Halliday, 1993, 1994; Yagüello, 2003). Para caracterizar el acto de comunicación académica que da lugar a los géneros, nos servimos de la teoría semántica de tipos de texto y de la lingüística del corpus (Loureda, 2003; Biber, 1988; Biber, Conrad y Reppen, 1998). La modalidad escrita fue interpretada a la luz de la historia de la escritura y según la orientación de arquitectura textual (Nunberg, 1990; Parkes, 1991; Morrison, 1995; Virbel, 1989). Las propuestas y los análisis de los otros autores consultados se incorporaron a este esquema básico y general.

las propiedades específicas del texto académico tomando como modelo un artículo científico: sus diferentes secciones, la conexión del texto académico con otros textos, las relaciones internas de cohesión y de coherencia, y las relaciones entre las funciones discursivas y las formas de señalamiento gráfico.

Descripción de las propiedades generales de los textos académicos

Como acto de comunicación académica, tenemos que considerar, en primer término, los rasgos del contenido y tema, del emisor y del lector, del contexto, y de la finalidad y del medio de comunicación para ver cómo estas propiedades se concretan en un tipo particular de texto. Luego, presentaremos las características discursivas del texto, para finalmente analizar el efecto que la modalidad escrita ha tenido sobre los textos académicos.

El acto de comunicación y su concreción en un texto académico

En el caso de la comunicación académica, el emisor es un miembro de la comunidad académica; el lector son los otros miembros que lo juzgan y evalúan; el contexto impone los cánones para decidir qué es apropiado y qué inapropiado; la finalidad del discurso es argumentar, convencer y persuadir; el medio de comunicación es fundamentalmente escrito, y el discurso toma posición respecto a otros discursos de la misma área de conocimiento (Loureda, 2003; Biber, 1988; Biber, Conrad y Reppen, 1998). Aplicando esta caracterización a los tipos de objetos textuales que tales rasgos comunicativos crean, obtenemos la descripción presentada en el cuadro 1, que ejemplificaremos más adelante.

Cuadro 1. El texto académico en función de la comunicación académica

CONTENIDO EXPRESADO
♦ En cuanto al <i>contenido</i>, es de tipo proposicional: un razonamiento, un estudio empírico, una experimentación, una revisión teórica, etc. Aunque el término «proposición» es poco preciso, generalmente es usado para referirse a todo lo que concierne a pensamientos, actores o estados de cosas en el mundo fuera del texto. Para expresar este contenido se usan la <i>argumentación</i> y la <i>explicación</i> del porqué de un hecho, de la causa o motivo de algo. ♦ En cuanto a la <i>forma</i> de expresión del contenido: se hace una exposición en público por algún medio de difusión. ♦ En cuanto a la <i>finalidad</i> del contenido: se da a conocer para convencer a la audiencia.

SOBRE UN TEMA O MATERIA

- ♦ Se trata de una exposición sobre un tema. Si la finalidad es «para que se comprenda», el tipo es una explicación de detalles o datos.

CARACTERÍSTICAS GLOBALES DEL DISCURSO

- ♦ En cuanto al número de *locutores*: se trata de un escritor (individual o grupal), con un registro formal, no cotidiano ni coloquial.
- ♦ En cuanto a la forma *material*: es un texto escrito que tiene una «temporalidad» en el proceso de preparación (guión, borrador, revisión).
- ♦ Puede tener también un *antes* del texto mismo, de presentación de lo que sigue. Esa presentación puede dar lugar a un texto (prefacio, prólogo), con componente metalingüístico porque habla del resto del texto.
- ♦ Puede tener un *después* de lo dicho que se puede agregar al final, epílogo, posdata o apostilla, también con componente metalingüístico porque habla del texto anterior.
- ♦ Tiene *partes materiales*: línea, párrafo, epítome, epígrafe, figuras, notas al pie, diagramas, tablas, listas punteadas, etc., que segmentan el texto.
- ♦ Tiene tipografía, disposición, normas y convenciones más o menos establecidas por la comunidad académica.
- ♦ Presenta, además, un *metadiscorso* para referirse a todas estas formas materiales antes citadas (guión, borrador, revisión; prefacio, prólogo; epílogo, posdata, apostilla; línea, párrafo, epítome, epígrafe, etc.).

RELACIÓN DE VARIOS LECTORES

Hay varios lectores del texto:

- ♦ Un «lector histórico» que subsume todas las maneras y prácticas de la lectura a lo largo de la historia (Morrison, 1995).
- ♦ Un «lector externo» que es la comunidad académica, a quien se dirige para dar a conocer la información nueva y un punto de vista a fin de que sean aceptados.
- ♦ Un «lector ideal», o mejor un «lector en el texto» (Thompson y Thetela, 1995), que está presente en el discurso a través de la conciencia del escritor y de las marcas discursivas que deja dicha conciencia en el texto.
- ♦ Un «escritor-lector» de otros textos que interpreta lo dicho por otros con anterioridad, lector que tiende puentes de intertextualidad porque toma las palabras dichas por otros como referencia, a través de la cita, la paráfrasis, la traducción o la transcripción, o bien para dar una respuesta, hacer una réplica o una refutación y discusión.
- ♦ Hay un «revisor» que asume la posición enunciativa de lector cuando se autoevalúa, comenta o revisa su propio texto.

Por tanto, el contexto que caracteriza la comunicación científica influye sobre el contenido, la forma y la finalidad de expresión, así como sobre el tema y el aspecto material. Pero se diferencia de otros tipos de texto por la audiencia a quien se dirige y el hecho de que se exprese en un medio escrito y publicado.

- ♦ La *audiencia* es la comunidad científica, una comunidad social específica. Conocer los cánones y saber cuáles son los efectos del discurso sobre la audiencia y sobre el propio texto, son temas de la conciencia del escritor, de su competencia y de las prácticas discursivas de su comunidad. Las elecciones del escritor para producir determinados efectos sobre el lector es lo que estudia la retórica. Un escritor experto destaca por su habilidad para explotar los recursos retóricos.
- ♦ La modalidad es *escrita*: en general, los textos académicos se presentan por escrito o tienen un origen escrito (véase el cuarto capítulo de este mismo volumen). El medio escrito influye en cómo el texto está organizado y cómo esa organización está señalada gráficamente por medio de recursos de separación, de disposición, tipográficos, de ilustración, etc.

Las características discursivas del texto académico

La descripción de un tipo cualquiera de texto requiere ir más allá de la descripción de los enunciados que lo componen, porque el significado del texto no puede ser derivado simplemente del significado de los enunciados individuales. Al contrario, sólo considerando las coincidencias sistemáticas de los recursos gramaticales y semánticos a nivel del discurso se puede derivar el significado de un texto. Un conjunto de enunciados puede ser sólo un conjunto o puede constituir un texto. Comparar un listín telefónico y una novela es ilustrativo de una de las dos propiedades de la novela, ausentes en el listín. Esa primera propiedad es la *textura*, que sólo se puede estudiar en los rasgos de coincidencia y de concurrencia que se perciben en los discursos amplios. La textura implica relaciones de construcción de las partes del texto en el todo y se expresa a través de las relaciones discursivas de carácter global, que tienen que ver con la cohesión y la coherencia del texto.

La segunda propiedad del texto es la *finitud*, que implica que todo texto tiene límites (aunque los hipertextos sean abiertos), a diferencia del lenguaje como sistema, que es de extensión indefinida. De allí viene nuestra tendencia a pensar el texto, sobre todo el texto escrito, como producto más que como proceso (como afirma Halliday, 1994).

Las relaciones semánticas del texto responden a las funciones que se le atribuyen. En el caso de los textos académicos, se dan relaciones de tipo semántico que se desarrollan alrededor de ciertas funciones; la función de expresar un contenido –lo que Halliday (1994) denomina función *ideacional*–, la función de comunicarlo teniendo en cuenta al interlocutor –lo que Halliday (1994) denomina función *interpersonal*– y la función de expresar el contenido en un texto –resultado de la fusión de las dos funciones anteriores y que Halliday (1994) denomina función *textual*–. La función ideacional comprende dos subfunciones: la ligada a la experiencia y que está

en relación con el contenido proposicional y la ligada a la lógica y que mira cómo se dan las relaciones entre las ideas del texto. Estos tres componentes funcionales (ideacional, interpersonal y textual) sirven para expresar elecciones semánticas en el texto.

Aunque no estén representados por estructuras separadas, algunas funciones recaen más específicamente sobre determinadas formas. Por ejemplo, en los nombres, nominalizaciones y grupos nominales recae fundamentalmente la expresión del contenido ideacional del texto; en el sistema de pronombres personales, en las preguntas y en la apelación al interlocutor reposa el componente interpersonal, y el significado textual tiende a ser realizado sintácticamente por la estructura temática en el orden en que las cosas son presentadas y por la estructura de información: lo que es nuevo y lo que es conocido (como veremos más adelante).

La influencia del lector en el texto académico

El carácter distanciado de la comunicación, la intertextualidad y la producción solitaria llevan al escritor a usar la estrategia de «guiar» de forma explícita al lector; la modalidad escrita le permite desarrollar recursos para realizar esa guía. Por eso, si consideramos la actividad, decimos que la escritura del texto es obra del lector, mejor dicho, de la posición enunciativa del escritor como lector. Desde el punto de vista del producto, genera un conjunto de unidades y de partes textuales que constituyen las trazas de la actividad del escritor-lector realizada sobre el discurso. Los procedimientos para guiar al lector se basan en las posibilidades de los actos textuales que dan lugar a las unidades y las partes del texto. Se trata de procedimientos del escritor en su posición de lector, cuando piensa en el lector del texto. Puesto que son procedimientos sobre el discurso, su naturaleza es metalingüística, en particular es metadiscursiva, como veremos en los ejemplos presentados en el cuadro 6 de este mismo capítulo (Virbel, 1989; Pascual, 1991; Dahl, 2004; Hyland y Tse, 2004). Veamos ahora la obra del lector a lo largo de la historia, la obra del escritor para guiar al lector y las relaciones escritor-lector con otros textos.

El texto es obra del «lector histórico»

La organización del texto que hoy en día escribimos y leemos es el resultado histórico de la transferencia de las actividades del lector al escritor y de la incorporación de los procedimientos pedagógicos para su enseñanza. A lo largo de la historia, gran parte de las actividades que antes eran funciones del lector han pasado al escritor (Parkes, 1991), dando lugar a la incorporación de guía o indicadores de la lectura dentro del texto. A nivel individual, es en el momento de la revisión cuando se introducen muchos cambios que afectan a la organización del texto. La necesidad de usar pro-

cedimientos para organizar el texto para su presentación y aprendizaje transforma lo escrito en texto por medio de la división en partes y secciones. «El método de lectura, decía el agustino del siglo XII Hugues de St Victor, consiste en dividir el texto» (citado en Curruthers, 1990, p. 174).

Como lo demuestran Nunberg (1990), Parkes (1991) y Morrison (1995), gran parte de los recursos textuales son el resultado de la incorporación de los procedimientos del lector o del docente. Por ejemplo, tal como lo sugiere Morrison (1995), los siguientes entre otros:

- ♦ La *búsqueda* en los textos ha dado lugar a la organización de la información por orden alfabético en los índices analíticos.
- ♦ Los procedimientos de *delimitación* de pasos en la argumentación han dado lugar a los párrafos y los capítulos.
- ♦ La introducción de las *formas de presentación didáctica* ha cambiado la disposición y el diseño del texto.
- ♦ La introducción de la *clasificación* ha llevado al empleo de números y orden alfabético dentro del texto.
- ♦ La introducción del *comentario* ha dado lugar a la división entre texto y anotación, en las notas al pie y en las citas.
- ♦ La *validación* de la información ha dado lugar a la referencia y la cita.
- ♦ La introducción de las *glosas* ha llevado a la subdivisión del texto.

En los textos actuales, tal como lo muestra el estudio de Nunberg (1990, p. 17), se han incorporado todos esos procedimientos gráficos que marcan categorías de tres maneras: por delimitación de comienzos y finales; por separación de elementos del mismo tipo, o tipográficamente distinguiendo elementos de un tipo particular. Los recursos gráficos que corresponden a estas funciones son: la puntuación, el espacio en blanco que crea márgenes, las separaciones, los centrados, etc., y las alternancias de fuente, tamaño, estilo, mayúscula/minúscula y subrayado de los caracteres. Además, hay que contar con otros tipos de elementos gráficos, tales como las notas al pie, las tablas, los encabezamientos, etc.

El escritor usa el metadiscurso para guiar al «lector ideal»

Estos procedimientos de producción e interpretación de los textos han dejado no sólo su huella en la organización gráfica, sino también en la nomenclatura usada para referirse a los textos, lo que se denomina *metadiscurso*, y que podemos rastrear a través de la etimología de ese metadiscurso. El metadiscurso se define como «discurso sobre el discurso» por medio del cual el escritor proyecta su actitud sobre el contenido o su actitud en relación con la audiencia del texto (Dahl, 2004; Hyland y Tse, 2004). Pensemos en los términos del cuadro 2 (Morrison, 1995; Martínez de Sousa, 2001).

La transformación de lo escrito en texto se ha dado a través de dos cambios, argumenta Morrison (1995). El primero afectó a la lengua, pro-

Cuadro 2. Metadiscurso de los textos

Capítulo: del latín *caput*, ‘cabeza’, significa el comienzo del texto.

Deducir: del latín, llevar, conducir en un orden de sucesión de pasos o términos en las etapas del argumento (según Aristóteles).

Epígrafe: del griego, inscripción ubicada en el comienzo de una obra para indicar el sentido.

Epílogo: ‘del griego’ (opuesto a prólogo), conclusión de una obra.

Parágrafo: del griego *para*, ‘al lado de’, y *grafo*, o sea lo que está escrito al lado.

Índice: del latín, indicación numérica que sirve para indicar una relación.

Letras capitales: letras del inicio del párrafo o del capítulo.

Paráfrasis: también del griego *para*, ‘al lado de’, y *frase*, para dar más explicación.

Texto: del latín, significa ‘textura’.

Título: del latín, de indicar el soporte de escritura (‘cartel’, ‘letrero’) pasa a ser una inscripción dentro del texto.

duciendo modificaciones gramaticales, dando lugar a un registro escrito, el lenguaje escrito. El segundo afectó a la organización textual en lo que hace a la división del texto (párrafo, secciones, capítulos) y a la incorporación de los comentarios, glosas y explicaciones dentro del texto. La inclusión de las modificaciones estructurales en el lenguaje creó una referencia metalingüística de tipo letrado a través del uso de términos y expresiones que muestran un procesamiento material del lenguaje. Así, por ejemplo, no sólo en los términos de partes y unidades del texto antes mencionadas, sino también en el uso de verbos tales como *introducir*, *concluir*, *parafrasear*, etc. Y en el uso de expresiones, como «en este apartado veremos», «en la próxima sección», «en conclusión», etc.

Los verbos del cuadro 3 son «verbos metatextuales», es decir, verbos metalingüísticos que definen propiedades o relaciones del texto. Estos verbos se incorporan en frases (metafrases) que hacen referencia a partes, títulos, párrafos, listas, funciones generales del texto, etc. Dicho de otra manera, las unidades textuales se corresponden con expresiones lingüísticas basadas en verbos metatextuales, muchos de ellos con un uso preformativo² (Péry-Woodley y Rebeyrolle, 1998).

2. Los verbos *preformativos* son los que denominan una acción cuya realización implica el verbo mismo.

Cuadro 3. Verbos textuales preformativos

afirmar	analizar	apostillar
argumentar	citar	comentar
comenzar por	componer	concluir
controlar	correlacionar	definir
describir	diagramar	discutir
dividir en capítulos	ejemplificar	enfaticar
enumerar	estructurar	explicar
exponer	ilustrar	ilustrar
indexar	introducir	listar
numerar	ordenar alfabéticamente	parafrasear
poner en evidencia	presentar	recapitular
reformular	replicar	resumir
señalar	subrayar	titular

Por tanto, el texto y su materialidad son inseparables y se presentan por dos vías, que Olson (1995) denomina *vía indirecta* y *vía directa*. Por la vía indirecta, a través de representar gráficamente diferentes aspectos y partes del discurso (en unidades tales como las frases, los párrafos, las notas al pie, las tablas, etc.). Por la vía directa, a través de mencionar esas unidades con un metalenguaje explícito. La relación por la vía indirecta se realiza en la lectura de textos. La relación por la vía directa se realiza a través del discurso que usa un metalenguaje explícito para designar las diferentes partes y categorías del texto.

El «escritor-lector» incorpora otros textos en el propio

Habíamos señalado la intertextualidad como una de las características del texto académico, presente a través de diferente tipo de citas (que analizaremos más adelante), que toma las palabras dichas por otros como referencia. La citación forma parte de las prácticas discursivas e implica complejidad debido a su múltiple estatuto de relaciones enunciativas (citado y citante), de relaciones sintácticas y de tipo de argumentación. Desde el punto de vista enunciativo, se trata de una co-escritura o escritura de «segunda mano»

que abarca recursos desde tipográficos, como comillas o cursiva, hasta incorporaciones sin marcas, llamadas «impli-citación» (Kara, 2003, p. 130).

Hay muchas tipologías de la citación, como veremos más adelante, pero en general responden a la distinción sintáctica entre discurso directo, que implica una cierta literalidad de reportar lo dicho por otro autor, y discurso indirecto, que supone más libertad para reportar las ideas, el pensamiento de otro autor. En cuanto al argumento que se cita, hay cuatro tipos básicos: de definición, de confirmación, de posición, dialéctica o doctrinal (Kara, 2003).

- ♦ La cita de *definición* es básicamente conceptual y se usa para precisar conceptos. Por ejemplo: «De acuerdo con Fontanier (1977) la retórica se define como el arte de persuadir...».
- ♦ La cita *confirmatoria* es la más frecuente, forma parte de las justificaciones de autoridades conocidas que se convocan para corroborar afirmaciones, resultados, etc. Por ejemplo: «La clara distinción entre formas de citación integradas y no integradas, creada por Swales, de acuerdo con la síntesis de Thompson...».
- ♦ La cita de *posición* entra dentro de la dialéctica de toma de posición. Por ejemplo: «La posición constructivista piagetiana se diferencia de la socioconstructivista...».
- ♦ La cita *dialéctica* es la que pone a dialogar a varios autores para indicar aproximaciones, confirmaciones, comparaciones o afiliaciones teóricas. Por ejemplo: «Mientras Piaget afirma que es importante el conflicto cognitivo, Vigotsky defiende las relaciones interpersonales...».

Desarrollo de los elementos particulares del texto académico

Además de las características generales influidas por el acto de comunicación académica sobre el texto como tal y el hecho de que haya sido lo escrito la modalidad de comunicación, la historia social del uso ha ido particularizando algunos elementos del texto. Esos elementos se pueden expresar en términos de:

- ♦ Las relaciones entre la función lingüística y la forma gráfica del texto.
- ♦ La presentación del tema y de la información.
- ♦ La textura del texto a través de los conectores.
- ♦ Las citas en los textos académicos.

Esos elementos constituyen las variables, con distintos valores, que el escritor ha de tener en cuenta, optando por una u otra forma de presentación de su texto, lo que dará lugar a un resultado textual determinado.

Las relaciones entre la función lingüística y la forma gráfica del texto

Ya hemos comentado que las necesidades comunicativas determinan el género del texto y también influyen sobre las decisiones gráficas del texto. En este apartado vamos a presentar las relaciones entre las funciones lingüísticas y la forma gráfica de los textos con el objetivo de mostrar que la forma no es independiente del contenido que se expresará, pero advirtiéndolo que esa relación no es fija ni directa. Esto es así porque en el texto no hay elementos separados o separables con formas y funciones específicas, sino que el significado se realiza a través del conjunto de recursos gráficos y lingüísticos. Por eso, como sostienen Hyland y Tse (2004), en la práctica del escritor o del lector hay serias dificultades para identificar las funciones y para establecer las relaciones con la forma de expresión. Sin embargo, para los estudiosos que hacen análisis y comparaciones entre textos es posible describir las funciones, así como analizar las formas gráficas de representación, su organización y sus constituyentes.

Uno de esos estudiosos, Nunberg (1990), introdujo la distinción entre el nivel gráfico realizado por la puntuación y el formato, y la estructura sintáctica y lexical de los textos. Esta distinción entre lo gráfico y lo sintáctico se hace evidente cuando consideramos unidades pequeñas y frecuentes como la palabra, la frase o el párrafo. En efecto, varios estudios han mostrado que para todos los alfabetizados el componente gráfico influye más que el sintáctico o el semántico en la noción que tenemos de lo que es palabra o frase. La unidad *palabra* que es percibida como palabra gráfica y definida por los blancos y no por su categoría gramatical. Así también lo es para el punto y seguido y el punto y aparte que definen la frase y el párrafo más que la estructura sintáctica o la unidad de sentido respectivamente (Blanche-Benveniste, 1998; Nunberg, 1990; Parkes, 1991). Estas unidades son unidades del texto, definidas en el texto y realizadas por la puntuación y el formato.

Varios autores sostienen que en el caso del texto científico hay otros elementos gráficos visibles en la disposición o el formato, que denominan de diferente manera: así Nunberg (1990) lo denomina «estructura del texto», Virbel (1989) y Pascual (1991) «arquitectura textual», y Power, Scout y Bouayad-Agha (2003), lo llaman «estructura del documento». El texto académico impreso (o electrónico) tiene un componente gráfico fuerte, no sólo por estar acompañado de gráficos, tablas, diagramas o imágenes, sino porque las mismas palabras forman diseños gráficos a través de la disposición, el formato, los títulos, el encabezamiento, las secciones, etc. (Power, Scout y Bouayad-Agha, 2003). Otros autores, como Hyland y Tse (2004), sostienen que el metadiscurso, que pone en evidencia las partes y los elementos del texto, también constituye un nivel diferenciado del discurso que da lugar a diferenciaciones del texto. Es decir, la arquitectura o la estructura del texto se realiza no sólo por medios lingüísticos, sino también por medio de estos dos tipos de recursos: los recursos gráficos que dan lugar a las partes del texto (a través de la puntuación, la tipografía y el formato), y el metadiscurso.

Recursos gráficos y lingüísticos que delimitan el texto

Hemos visto que la finitud es una propiedad del texto, o dicho de otra manera, un texto tiene que tener comienzo y final porque es un fragmento de discurso (Yagüello, 2003). Tiene, además, partes que lo componen. Todo tipo de medios lingüísticos y gráficos sirven para indicar comienzo, fin y partes internas. En efecto, el texto académico se compone de partes presentadas como secciones o capítulos. Por ejemplo, en los artículos científicos, e independientemente de la disciplina, se distingue claramente la organización en cuatro partes: introducción, método, resultados y discusión (que se suele resumir usando las letras iniciales IMRD). También se pueden presentar un resumen y unas conclusiones junto con resultados o con discusión.

Desde el punto de vista gráfico, existe toda una tipografía de fuente, formato, diseño, tipos para indicar los límites del texto. Desde el punto de vista lingüístico, existen fórmulas, formas y recursos para marcar comienzos y finales. En el caso de los textos académicos, los procedimientos discursivos son diferentes según las partes, como vemos en el cuadro 4 a continuación.

Cuadro 4. Las partes del texto académico

RESUMEN
El resumen presenta el mismo contenido proposicional que el texto, es decir, repite la función ideacional de representación de la experiencia del autor. Esto demuestra una cierta independencia del contenido proposicional, que puede ser resumido, así como reescrito o parafraseado. Desde el punto de vista gráfico, el resumen ocupa una parte al comienzo y suele tener una tipografía cursiva, un centrado o un tamaño que lo diferencia del resto del texto. Existen diferentes procedimientos para hacer un resumen: por cancelación, por generalización, por selección o por construcción nueva a partir de los elementos seleccionados.
INTRODUCCIÓN Y CONCLUSIÓN
Estas secciones delimitan el texto y por ello se diferencian del resto. Hay dos tipos de introducción: por encuadre (presenta el problema que propone el título, junto con una síntesis sobre el tema, anticipa una tesis y responde a preguntas) y por captación de la atención del lector a través de contrastes, citas o ejemplos. Ambos tipos de introducción pueden darse juntos. La introducción es de naturaleza intertextual y su referencia no la constituyen los datos propios, sino lo dicho por otros autores. Es donde se hace mayor cantidad de citas a otros trabajos. Hay también diferentes tipos de conclusión: la conclusión resumen, con la misma estructura que la introducción y que incluso puede ser repetitiva; la conclusión propósito, en la que se incluye o agregan otros argumentos y nuevos propósitos, y la discusión, que vuelve a lo planteado en la introducción, discutiéndose los resultados en función de la posición del autor.

MÉTODO Y RESULTADOS

Tienen una estructura diferenciada del resto, en el caso de una investigación empírica es donde se presentan los hechos y las condiciones de los mismos. Desde el punto de vista gráfico, es donde hay tablas, cuadros, diagramas, y datos estadísticos y descripciones y procedimientos descriptivos.

Procedimientos discursivos según las secciones del texto: ejemplo en el uso de tiempo y voz verbales

Considerando las partes, se ve que el texto es frecuentemente dividido en subtextos más pequeños (capítulos o secciones) que se marcan con títulos y subtítulos. Estas divisiones no son sólo de tipo gráfico (Biber, Conrad y Reppen, 1998), sino que indican propósitos comunicativos diferentes que se corresponden con marcas lingüísticas también diferentes. La lingüística del corpus, ayudada por programas informáticos, permite manejar los recursos gramaticales de todo el texto, superando así la dificultad del tamaño de los textos sin ayuda informática. Biber, Conrad y Reppen (1998) analizaron artículos de una revista médica para ver cómo la elección de tiempo y voz del verbo pueden reflejar las divisiones del texto en partes. Para ello, estudiaron de forma separada cada sección interna del texto –introducción, método, resultados y discusión (IMRD)–, interpretando las diferencias lingüísticas en términos de propósitos comunicativos (cuadro 5).

Recursos lingüísticos que señalan el texto

La señalización del texto se realiza no sólo por medios gráficos, sino también por el metadiscurso. No se trata solamente de un recurso retórico, es también un recurso para organizar el texto, incluso para hacerlo más cohe-

Cuadro 5. Uso del tiempo y la voz del verbo en las secciones del texto académico

INTRODUCCIÓN
Mayor frecuencia del tiempo presente y la voz activa, lo que refleja un énfasis en el estado actual del conocimiento de los escritores en relación con los autores citados y la implicación presente de los resultados de la investigación.
MÉTODO Y RESULTADOS
Presentan mayor cantidad de verbos en tiempos del pasado y en voz pasiva porque indican un reportaje impersonal de los hechos y procedimientos utilizados.
DISCUSIÓN
La discusión mantiene mayor cantidad de verbos de voz activa, como la introducción, pero más cambios entre tiempos del presente y del pasado.

sivo. Los estudios sobre este concepto coinciden en indicar sus múltiples funciones. Haciendo uso de la distinción de Halliday (1994) entre función ideacional, interpersonal y textual, los estudios clasifican los indicadores metadiscursivos según dichas funciones. Así, por ejemplo, hay recursos para interactuar con el lector, del mismo modo que existen recursos para organizar el mensaje del texto y recursos para presentar de forma lógica el contenido proposicional (función ideacional de Halliday, 1994). Aunque estos mismos estudios argumentan sobre la dificultad de identificar funciones discretas y metadiscursos también separados, se puede afirmar que existen algunas tendencias como las que se presentan en el cuadro 6.

En resumen, los recursos ya convencionalizados de forma gráfica y el metadiscursivo determinan el texto limitando en cierta forma la elección del escritor, no sólo de formato, sino también de palabras. No se trata de una determinación previa, como en el caso de los formatos de documentos como las cartas comerciales; tampoco se trata de una libre elección que puede agregarse al final de la obra en la etapa de revisión: entre el formato gráfico, el metadiscursivo organizativo y el discurso existe una interacción de forma que la presentación influye sobre las palabras y las palabras sobre el formato. Un resumen de esa interacción se presenta a continuación en función del análisis de los estudios sobre el discurso académico (cuadro 7). Este resumen pretende mostrar esas propuestas considerando en primer lugar las variables que desde el punto de vista gráfico y/o lingüístico se pueden manipular, las opciones del escritor para dar lugar a secciones o capítulos y el resultado que jerarquiza y divide el texto.

Cuadro 6. Funciones discursivas y metadiscursivo

LOCALIZACIÓN
Son señales que se refieren al texto mismo o a sus partes (IMRD), y que sirven para organizar el texto. Por ejemplo: «el presente estudio», «este artículo», «la segunda sección», «como ya hemos señalado en el anterior apartado», «ver figura 1», etc. (Dahl, 2004).
FUNCIÓN RETÓRICA
Se trata de metaelementos que asisten al lector por medio de señales explícitas indicando el proceso de argumentación, por ejemplo: «hemos introducido», «la sección concluye con», «en lo que sigue vamos a discutir», etc. (Dahl, 2004).
JERARQUÍA
Se trata de un recurso para dar prominencia a la información dada o nueva por medio de localizarla en el comienzo o en el final del enunciado y de señalarla por metaelementos, como por ejemplo el título o expresiones del tipo: «nuestro tema», «el punto de comienzo», «en primer lugar», etc. (Hyland y Tse, 2004).

Cuadro 7. Interacción entre formato gráfico y discurso

VARIABLES	OPCIONES DE LIMITACIÓN Y SEÑALIZACIÓN	RESULTADO
Formato, puntuación, tipografía, tamaño.	Elementos integrados o flotantes.	Dar diferente organización a los elementos.
Conexión.	Marcadores discursivos.	Ordenar los pasos en la argumentación.
Posición.	Orden de los elementos (tema/remata).	Ordenar la exposición.
Metadiscurso.	Metatérminos, metafrase, metatexto.	Organizar el discurso.
Orden alfabético.	Localización en las páginas.	Permitir la navegación en el texto.

La presentación del tema y de la información

Si consideramos un texto cualquiera, los elementos de coherencia y de cohesión, de tema y de información se encuentran estrechamente relacionados entre sí. Pero en el caso del texto académico las presentaciones del tema y de la información son especialmente importantes. El significado textual temático se expresa por medio de lo que se pone primero (*tema*) y lo que se pone último (*rema*), tanto a nivel de la frase como a nivel de la organización general del texto. Halliday define el tema como «el punto de partida del mensaje» y denomina rema lo que sigue al tema y lo desarrolla: la estructura se determina por el orden, lo que se elige primero es el tema (Halliday, 1994, p. 38). Por ejemplo, en el cuarto capítulo de este libro, concretamente en la página 113, se afirma lo siguiente: «En el caso de los informes de investigación elaborados para obtener el título de grado, a la dimensión evaluativa que siempre está presente cuando se difunde el conocimiento científico, se añade el componente acreditativo». El tema es «informes de investigación», el rema es «dimensiones evaluativa y acreditativa». En la escritura académica se suele usar el párrafo como unidad semántica y el tema se suele presentar en el inicio de cada párrafo.

Todo cambio de tema comporta alguna transformación sintáctica: por ejemplo, recurrir a construcción pasiva que permite tematizar el paciente y no el agente, construcciones nominalizadas o con presentativos (*hay un*), etc. El proceso de cambio de tema para ponerlo en primera posición se de-

nomina *tematización*, es decir, promover al estatuto de tema a un actuante que no es el agente. Es el caso de las construcciones pasivas («El ratón fue comido por el gato»).

En cuanto a la información, se juega entre lo conocido y lo nuevo. Siguiendo a Halliday (Halliday, 1993, 1994; Yagüello, 2003; Nannon, 2001), los lingüistas distinguen entre la estructura temática y la estructura informativa porque se pueden combinar de muchas maneras: el tema puede ser nuevo o puede ser conocido, el rema también; por tanto, lo nuevo puede ser colocado primero o en lo que sigue con la presentación del rema.

Si comparamos los tipos de texto, se puede observar que hay diversas maneras de presentar la información en los textos, pero que existen maneras sistemáticas según los tipos. Esas maneras, denominadas *organización de la información*, presentan la información sobre personas, objetos o entidades en función de los recursos gramaticales de formas nominales y pronominales. Vamos a presentar a continuación la organización de la información en el discurso para luego comparar los tipos de texto en vistas a describir el texto académico.

Organización de la información en el discurso

Todo texto tiene una parte de información conocida y una parte de información nueva. Decimos que se ha estructurado o jerarquizado la información a fin de que en el contexto de lo conocido se pueda situar la información nueva. Estas nociones de información conocida y nueva se relacionan con las de tema y rema en la estructura temática de los enunciados (Yagüello, 2003). Como ya hemos visto, desde el punto de vista sintáctico, el tema se representa como el constituyente situado a la izquierda del enunciado.

Tema = punto inicial del enunciado, punto de partida.

Rema = lo que sigue, lo que se afirma sobre el tema.

Halliday (1994) dice que es la opción del hablante, y no la estructura del discurso, la que determina el estatuto de la información en la interacción entre conocida y nueva. No hay reglas, sí hay regularidades en el discurso para distribuir la información. La combinación entre tema/rema e información nueva/conocida puede ser la siguiente:

El patrón puede ser el de *tema e información conocida + rema e información nueva*, el tema es algo dado y lo nuevo es algo remático, se asume que lo nuevo tiene una posición no marcada, principalmente al final de la cláusula. Lo que avanza en primer lugar influirá en la interpretación de lo que sigue. También ocurre que la información nueva pasa a ser contexto conocido durante el discurso. Por ejemplo:

- ♦ (a) Los jóvenes han protestado.
- ♦ (b) La protesta de los jóvenes.
- ♦ (c) La protesta juvenil.

En *b* y en *c* se da algo como hecho, objetivado, como una cosa, como contexto conocido que usa el discurso para que el lector se pueda concentrar en lo que sigue.

Lo propio de un texto académico es que su contenido se refiere a entidades, conceptos, ideas de los cuales los emisores y receptores tienen un cierto conocimiento compartido. Por ello, pone en juego un tema que se realiza por la intersección entre el conocimiento activado por el texto y el conocimiento compartido entre emisor y la audiencia (Brown y Yule, 1993). En los textos académicos el tema es el punto de partida, tanto en los enunciados como en el discurso. Se comienza planteando el tema, luego se agrega información. Es una organización pragmática no marcada, neutra, pero se puede modificar. Un tema se forma por los temas sintácticos comunes a las oraciones previas del discurso, pasa de oración a oración, como sujeto de las predicciones respectivas. El *título* de una sección representa el tema discursivo. La organización de la información y la progresión temática son elementos que dan *coherencia* al texto y lo convierten en interpretable.

Estructura de la información

Se puede describir la estructura del texto según el tipo de relaciones de presentación de la información entre las partes. Esas relaciones pueden ser de dependencia –estructura la información de forma que la hace compacta, subordinada y relacionada– o puede ser información en paralelo, sin dependencia. En las relaciones de dependencia un elemento es parte estructural de otro, en las relaciones sin dependencia un elemento se encuentra relacionado con otro pero no es parte dependiente de él. Por ejemplo, las listas, las citas en discurso directo o la información en tablas o diagramas son típicamente relaciones sin dependencia. En cambio, la información de las comparaciones y los contrastes son típicamente dependientes.

El texto académico globalmente presenta la información de tipo dependiente, las partes tienen que responder a un objetivo, a un mismo contenido, tienen que tener relación. Dentro del texto global, cada parte tiene su identidad, y dentro de cada parte, el párrafo también es una unidad temática.

Organización de la información en los textos académicos

Los textos académicos se caracterizan por condensar la información en nombres y nominalizaciones. Esa condensación se da por tres procedimientos, uno lexical, el recurso a los términos técnicos, y dos gramaticales: el recurso a ciertas construcciones gramaticales altamente favorecidas en los textos académicos, como las nominalizaciones y la ampliación del grupo nominal.

Términos técnicos

Uno de los aspectos importantes del texto académico es el uso de términos técnicos. El conjunto de términos constituye la terminología (Cabré, 1993). Una lengua sin terminología no es una lengua académica. La terminología es una necesidad, es una práctica y es un campo de conocimiento.

- ♦ Una necesidad, porque los términos técnicos son una parte esencial del lenguaje científico: es imposible crear un discurso organizado del conocimiento sin ellos (Halliday y Martin, 1993). El término técnico es una unidad conceptual del texto académico.
- ♦ Una práctica histórica desarrollada por la circulación de textos científicos.
- ♦ Un campo de conocimiento, porque se necesita para representar, catalogar y recuperar la información.

Todo texto tiene términos y también *metatérminos* que se alejan del lenguaje cotidiano porque se refieren a sí mismos o a otros textos. Por ejemplo, el documentalista tiene que indexar los documentos para clasificarlos en lo que respecta a su contenido. La indexación permite la recuperación de la información. Los términos indexados, o metatérminos, son términos de la lengua natural, piezas léxicas usadas en el texto pero que, al ser trasladadas a un tesoro, pasan a ser representación de términos y pierden sus características del lenguaje cotidiano.

Eso ocurre con las piezas léxicas especializadas: aunque coincidan con el léxico del lenguaje familiar ya no son términos naturales, sino metatérminos. Se los suele denominar como *descriptores* o *palabras-clave*. Los descriptores son términos (del tesoro³) que se caracterizan por ser nombres sustantivos, en singular y masculino, aunque también se pueden usar lemas o bien expresiones. Es necesario tener en cuenta que se trata de término y no de palabra o vocablo. La *palabra* es una unidad gráfica del texto, puede repetirse muchas veces, es polisémica y de la lengua familiar. El *término* tiene un uso riguroso en cada disciplina y el *vocablo* es una unidad de reagrupación del léxico, hace referencia a un tipo y no a la ocurrencia concreta en el texto (Colin, 2003). Por ejemplo, el término «representación» tiene un sentido preciso en psicología.

Algunos autores que trabajan desde la ciencia de la información sostienen que se puede hacer un *perfil de términos de un texto* (o de un conjunto de textos) para así conseguir una descripción o mapa conceptual del texto o

3. Los tesauros suelen ser documentos oficiales, por ejemplo ISO (Organización Internacional de Normalización), AFNOR (Asociación Francesa de Normalización), AENOR (Asociación Española de Normalización), etc.

de los textos (White, 2004). Según Cabré (1993), la indexación consiste, justamente, en descubrir el contenido de un documento destacando los elementos que lo caracterizan y utilizando elementos metadocumentales que transcriben los conceptos del texto y que proceden de una clasificación o de un tesoro. Los términos, expresados por medio de elementos lexicales de la lengua, representan el contenido conceptual del texto.

Nominalización

El segundo recurso de condensación de la información y de mantenimiento de la referencia es la nominalización, que consiste en transformar verbos y adjetivos en nombres sustantivos. Por ejemplo, *educación* es una palabra derivada de *educar* o *gobierno* es un derivado de *gobernar*. De esta manera se tratan acciones, procesos, etc. como objetos separados de la participación de agente humano y se generan términos técnicos para nombrarlos. Devienen entidades abstractas a partir de objetivar los siguientes aspectos:

- ♦ Procesos y acciones (desplazamiento, comparación).
- ♦ Relaciones (causalidad, consecuencia).
- ♦ Propiedades (durabilidad, rigidez, rapidez).

Las dos características, vocabulario técnico y gramática nominalizada, son interdependientes. La condensación se realiza por ambos procesos. Los textos académicos tienen una más alta frecuencia de nominalizaciones que los textos de ficción o que la conversación. Entre las nominalizaciones, el uso del sufijo *-ción*, que convierte una acción expresada por un verbo en nombre, es el más frecuente, como ponen en evidencia los estudios de lingüística que comparan corpus muy amplios de diversos textos (Biber, Conrad y Reppen, 1998). Este tipo de lenguaje es un instrumento para expresar ideas sobre los procesos científicos (función ideacional).

Ampliación del grupo nominal

Otro recurso gramatical es la ampliación del grupo nominal para desarrollar el potencial de los grupos nominales con cláusulas subordinadas, frases con preposiciones para explicar las complejas especificaciones («el cuadrado de la hipotenusa o el ángulo recto del triángulo»).

Tal como ha mostrado Halliday (Halliday y Martin, 1993) el uso de estos recursos –términos técnicos, transformación de verbos y adjetivos en nombres y ampliación del grupo nominal– especializó el discurso para la ciencia. Una consecuencia de ellos es lo que Halliday (1993) ha denominado el *empaquetamiento de la información*, que consiste en la condensación de la información en nombres y frases nominales. Esta condensación llevó a un cambio en la estructura gramatical y al desarrollo de nuevas funciones retóricas.

Densidad lexical

Los recursos de términos técnicos, nominaciones y ampliación nominal dieron lugar a una gran densidad lexical de los textos académicos.

El concepto de *densidad lexical* se debe relacionar con la diferencia entre vocablo y palabra. La *palabra* es una unidad gráfica del texto, mientras que el *vocablo* es una unidad de reagrupación del léxico (Colin, 2003). Una manera de ver las características propias de los textos académicos es establecer la relación entre vocablo y palabra (que se conoce como *type/ tokens*). Esta relación se expresa por medio del porcentaje de tipo de palabras dividido por el total de palabras lexicales. En el caso de los textos académicos, el porcentaje es muy alto; en cambio, en los textos de otro tipo hay muchas elisiones o sólo hay repetición, por tanto, el porcentaje baja. Podríamos decir que uno de los rasgos más sobresalientes de la escritura académica es la densidad lexical: la densidad se mide por el número de elementos lexicales por frase. Veamos algunos ejemplos:

«Obviamente, el **Gobierno** está **alerta** a la **reacción** de las **cooperativas** por su **propuesta** de **imponer normativa sindical** a las mismas» = 8 densidad lexical.

«La **conversión** del **hidrógeno** en **helio** en el **interior** de las **estrellas** es la **fuelle** de la **energía** por su **inmenso resultado** en **luz** y **calor**» = 11 densidad lexical.

En relación con la información como variable del texto, el escritor académico tiene determinadas opciones que dan lugar a ciertos resultados, algunos de los cuales se resumen en el cuadro 8.

Cuadro 8. Presentación de la información y resultado en el texto

VARIABLES	OPCIONES	RESULTADO
Información.	Términos técnicos.	Densidad lexical y conceptual.
	Nominalizaciones.	
	Ampliación del grupo nominal.	
	Definiciones de términos.	Mayor o menor nivel de explicitación.
	Cantidad de recursos.	Mayor o menor densidad lexical y conceptual.

La textura del texto a través de los conectores

En otro momento vimos que la continuidad del texto se garantizaba por el mantenimiento de la referencia temática e informativa. La conexión entre las partes, sean enunciados o párrafos, mantiene la continuidad del texto.

En los textos académicos se utilizan muchos conectores, también llamados *marcadores del discurso* (Montolío, 2000; Portolés, 2001), como por ejemplo: *por otra parte, además, aunque, pero, por eso, dado que, sin embargo*, etc. Siguiendo a Montolío (2000) y a Portolés (2001), vamos a presentar los conectores que se han estudiado en castellano, desde dos perspectivas:

- 1. Según el tipo de unidades que conectan, sean oraciones o párrafos.
- 2. Según el tipo de semántica que expresan.

Según el tipo de unidades que conectan

Si relacionan párrafos, se llaman *conectores parentéticos*, y son, entre otros: *sin embargo, por tanto, aun así, de todas maneras, en tal caso, en consecuencia*, etc. Se caracterizan por tener mayor libertad que los conectores de oración. Si relacionan oraciones, son *conectores integrados* porque tienen algún elemento subordinado, y son los siguientes: *que, de, a*. Están integrados en oraciones subordinadas (*con que*) o con sintagmas nominales (*con, de*) o con infinitivo (*con, a*), etc.

El cuadro 9 muestra los tipos de conectores entre oraciones.

Según el tipo de semántica que expresan

Los conectores pueden expresar diferente tipo de relaciones semánticas. Entre ellas, Montolío (2000) y Portolés (2001) enumeran las siguientes:

- 1. Conectores *aditivos*, para dar más información.
- 2. Conectores *contraargumentativos*, para dar información de contraste.

Cuadro 9. Tipos de conectores entre oraciones

QUE	DE	A	CONJUNCIONES
a pesar de que	a pesar de	debido a	pero
aunque	a fin de	pese a	como
porque	en vista de		si
para que			
dado que, etc.			

- 3. Conectores *causales* y *consecutivos*, para dar información sobre relaciones de causa y consecuencia.
- 4. Conectores *reformuladores*, para hacer una reformulación.
- 5. *Operadores discursivos* que refuerzan las posibilidades de un miembro del discurso (de refuerzo argumentativo, de concreción).

Los *conectores aditivos* no suelen representar dificultades para el escritor o lector. Se trata de conectores que agregan información, el prototipo es *además*.

- Se agrupan del siguiente modo:
- ♦ Organizan la información: *primero, segundo*, etc.
 - ♦ Introducen aspectos nuevos a la información: *además, encima, por añadidura, incluso*.
 - ♦ Son neutros: *asimismo, igualmente, por otro lado*, etc.

Los conectores *contraargumentativos*, de oposición o contraste, suelen ser más difíciles de usar. Se organizan en torno a tres grandes grupos: grupo con *aunque*, con *pero* y con *mientras que* como prototipos (cuadro 10, a partir de Montolío, 2000).

Cuadro 10. Conectores contraargumentativos

PERO	AUNQUE	MIENTRAS QUE
sin embargo	a pesar de que	en tanto que
no obstante	pese a que	en cambio
ahora bien	si bien	por el contrario
con todo		
aun así, mas		
de todas formas		

Los conectores *causales* o *consecutivos* establecen relaciones de causa y consecuencia. Los causales insisten en cuál es la causa, premisa o argumento y son: *ya que, dado que, porque*, etc. Los consecutivos insisten en la consecuencia, demostración o conclusión.

En el cuadro 11 se recogen algunos de los más usados en castellano (de acuerdo con Montolío, 2000).

Los conectores *reformuladores* presentan una nueva formulación de lo que se pretende decir (cuadro 12).

Cuadro 11. Conectores causales o consecutivos más usados

PARENTÉTICOS	ORACIONALES
por tanto	de manera que
por consiguiente	así que
en consecuencia	de ahí que
pues	de modo que
a causa de	
por ende	
por eso	
debido a	
así	

Cuadro 12. Conectores reformuladores

EXPLICATIVOS	DE RECTIFICACIÓN	DE RECAPITULACIÓN
es decir	mejor dicho	en resumen
a saber	más bien	en fin
esto es		después de todo
o sea		en definitiva
en otros términos		
mejor dicho		
más bien		
dicho de otra forma		

Los *operadores discursivos* refuerzan las posibilidades de un miembro del discurso (cuadro 13, en la página siguiente).

En relación con la textura del texto, el escritor académico también tiene determinadas opciones y los resultados textuales, algunos de los cuales se resumen en el cuadro 14 (véase en la página siguiente).

Cuadro 13. Operadores discursivos

DE REFUERZO ARGUMENTATIVO	DE CONCRECIÓN
de hecho	por ejemplo
en rigor	en especial
en efecto	en particular
la verdad	en concreto
por supuesto	

Cuadro 14. Conectores y resultado en el texto

VARIABLES	OPCIONES	RESULTADO
Conexión según las unidades.	Oraciones o párrafos.	Mayor o menor textura y conexión.
Según la semántica.	Aditiva.	Organización de la información.
	Argumentativos.	Relaciones de oposición, contraste, comparación, objeción.
	Causales y consecutivos.	Relaciones de causa y de consecuencia, de demostración, conclusión.
	Reformuladores.	Explicaciones, rectificaciones, recapitulación.
	Discursivos.	Argumentativos, de concreción o ejemplificación.

Las citas en los textos académicos

Parte del éxito de un texto académico reside en la negociación entre escritor y lector: específicamente lo que hemos definido como «escritor-lector» de otros textos que tiende puentes de intertextualidad citando los trabajos de otros investigadores (véase el tercer capítulo). La intertextualidad es la referencia a investigaciones anteriores publicadas en otros textos. Generalmente, se relaciona la citación con la atribución de contenido proposicional

a otras fuentes dentro de la función ideacional descrita por Halliday (1994). Sin embargo, las citas también son centrales en el contexto de la persuasión social, pueden proveer justificación para los argumentos y demostrar la novedad de la posición propia. El escritor también puede proponer una orientación particular y establecer una confianza en el lector al respecto. Es decir, la cita también está en relación con la función interpersonal descrita por Halliday (1994). En efecto, en la literatura sobre escritura académica, por ejemplo Hyland (1999), se reconoce la importancia retórica de la citación, pero se acepta que todavía conocemos poco sobre la función en las diferentes disciplinas. Para conocer más es necesario explorar las convenciones de la cita en varios campos académicos a través de un análisis de diversos corpus.

Citación, intertextualidad y construcción del conocimiento

Los académicos tienden a ver investigación y actividad retórica como algo separado. Sin embargo, la referencia a la literatura previa no es sólo una cuestión retórica, es algo fundamental para la demostración de que el texto está en relación con el conocimiento contextual y que el trabajo que se presenta puede aportar una colaboración al conocimiento (Hyland, 1999). Al mismo tiempo, la actividad de investigación no se puede separar de la actividad retórica de escritura. Como ya hemos señalado, a este proceso se le llama *intertextualidad*. La referencia intertextual ha devenido un cuerpo central en la introducción, que debe ser pertinente y estar integrada en el argumento, respondiendo al hecho de que una teoría común da una fuerza muy grande en la estructuración de los textos académicos. Las citas ayudan a definir el contexto específico de conocimiento o el problema respecto al cual el trabajo es una contribución. El nuevo trabajo tiene que incorporarse en el seno de la comunidad científica para demostrar su relevancia. La forma de esa demostración se realiza por medio de las citas. Según Hyland (1999), las citas han aumentado en los textos publicados (de 1,5 en 1910 a 25 en 1980 como media), indicación de que las referencias han devenido una parte integrada y pertinente del argumento, respondiendo al hecho de que la teoría ha comenzado a tener una gran fuerza. Las citas ayudan a definir el contexto específico o el problema que se quiere trabajar, y más referencias son ahora discutidas con más detalle.

Ahora bien, los textos que pretenden incorporarse a la literatura de la comunidad científica y ser, a su vez, también citados deben acomodarse a ciertas convenciones. Por ejemplo, respecto al contenido de las citas, representan elecciones científicas no sólo de autores, sino también de posiciones teóricas y de problemas más específicos. La forma de citación también es una elección del escritor, así como el tiempo y la voz sobre la información reportada: el uso del presente o pasado, voz activa o pasiva representan mayor o menor distancia respecto a los resultados reportados. Además, el uso de los verbos de citación puede matizar mucho el valor de las citas.

Analizando las convenciones de los textos académicos, que responden a prácticas de cada disciplina, Swales (1990, citado en Thompson y Tribble, 2001) vio que había dos procedimientos de las citas: uno de integración y otro de no integración. Las citas *integradas* son aquellas en las que el nombre del autor ocurre en el enunciado citado y tienen un papel sintáctico dentro del mismo. En cambio, las citas *no integradas* están fuera del enunciado y no tienen una relación sintáctica con él. Desde el punto de vista gráfico, en el caso de las citas *no integradas* se hace referencia al autor y año entre paréntesis. El uso de una u otra forma parece reflejar una decisión de dar énfasis al autor o al mensaje.

El uso del verbo declarativo para introducir el trabajo de otro investigador también tiene una significación retórica. La importancia de estos verbos se relaciona con el hecho de que permiten al escritor convenir el tipo de actividad reportada y precisar una actitud respecto a la información, señalando si se la acepta o no. Respecto a la evaluación sobre el contenido citado, también puede ser diferente. El escritor puede reportar una información como verdad (se reconoce, está establecido, se acepta), como falsa (falla, exagera, ignora) o como no factible. Puede adscribir su punto de vista al autor, reportando como positivo (argumenta, aboga, vio, mantiene), neutral (se dirige, cita, comenta, mira), tentativo (alude, cree, hipotetiza, sugiere) o crítico (ataca, condena, objeta, refuta).

La inclusión de referencias explícitas al trabajo de otros autores es vista, pues, como una característica central en la escritura académica, que ayuda a los escritores a establecer una persuasión epistemológica y una estructura social para la aceptación de sus argumentos. Las diferentes disciplinas, épocas, contextos, etc., lo indican de forma diferente. Asimismo, los fallos en el uso de las referencias a otros trabajos y autores se considera un problema, puede llevar a sospechas de plagio, de inexperiencia en parafraseo de afirmaciones reportadas, de confusión y de errores de indicaciones sobre trabajo de otros autores. Por tanto, es conveniente tener en cuenta las convenciones para incorporar la retórica propia de los textos académicos, así como el trabajo proposicional sobre el contenido del mensaje de otros autores.

Análisis de las citaciones

Como hemos visto, Swales (1990, citado en Thompson y Tribble, 2001) analiza las citaciones desde la perspectiva de la lingüística aplicada, creando una distinción de formas entre citas no integradas y citas integradas: las no integradas están fuera de los enunciados, generalmente entre comillas; las integradas desempeñan un papel gramatical en el enunciado. También se denomina a las primeras «directas» y a las segundas «indirectas», haciendo referencia a la forma del verbo de cita: en un caso discurso directo y en el otro discurso indirecto.

Thompson (Thompson y Tribble, 2001), a partir de la distinción de Swales, desarrolla un conjunto de categorizaciones que tiene en cuenta las referencias al autor, al mensaje y los usos de verbos de cita. En el cuadro 15

presentamos la categorización de Thompson de citaciones no integradas (en relación con la fuente, la identificación, la referencia explícita y el origen); y de citaciones integradas (función del verbo, del nombre o la ausencia de cita explícita).

Cuadro 15. Citaciones no integradas y citaciones integradas

NO INTEGRADAS
Fuente. La primera función es atribuir una proposición a otro <i>autor</i>. La proposición debe ser una afirmación de lo que es conocido como verdad, tales como hechos o resultados de investigación o ideas atribuidas a otro autor. La citación cumple con la función de apelar a una autoridad académica, e indica de dónde vienen las ideas o los resultados. Por ejemplo: «Los aspectos fonológicos estudiados, tal como conciencia de la rima (Bryant y Bardley, 1998), conciencia segmental (Morais, 1994), analogía (Goswani, 1998)...».
Identificación. Identifica un <i>agente</i> en la oración que refiere. Por ejemplo: «El modelo de simulación ha sido desarrollado para incorporar todos los rasgos importantes de... (Potts, 1980)». En lugar de decir «Potts ha desarrollado...» o de decir «El modelo de simulación desarrollado por Potts (1989)...». El escritor prefiere focalizar la atención sobre la información, diferenciando entre autor e información más prominente en la cita.
Referencia. Este tipo de cita está generalmente señalada por la inclusión de la directiva de «mirar» o «ver»: «El tradicional concepto de cooperación en la conversación (de Grice, 1975) puede recuperarse para...».
Origen. Indica el origen del concepto o producto: «La función ideacional (Halliday, 1994)».
INTEGRADAS
Controladas por el verbo. El acto de cita, cuando es agente, está controlado por el verbo, en voz activa o en voz pasiva: «D. Olson (1985) <i>define</i> el conocimiento letrado como...» o «En su <i>Filosofía del lenguaje natural</i>, Austin (1962) <i>diferencia</i> entre significado de las expresiones y fuerza ilocucionaria».
Nominalizadas. La cita es una frase nominal o parte de una frase nominal. La distinción es básicamente gramatical, pero también puede implicar una proceso de objetivación propio de la nominalización, cuando una frase nominal significa un texto más que un agente humano: «El precio típico de la demanda para los productos en Canadá, como lo muestra Scout (1987)...», «El trabajo de Olson (1985) demuestra que la variación...», «En su <i>Filosofía del lenguaje natural</i>, Austin (1962) <i>diferencia</i> entre significado de las expresiones y fuerza ilocucionaria».
No citación. Cuando el escrito no da ningún nombre de referencia porque ya ha sido mencionado: «El “clásico” concepto sobre el complejo de Edipo de Freud, se puede aplicar...».

En los datos

La mayor proporción de citas son de tipo *fuentes* y de tipo *controladas por el verbo*, le sigue *identificación* y *nominalizadas*, según Thompson (Thompson y Tribble, 2001). Los diferentes tipos se usan de forma distinta en las secciones. Por ejemplo, como ya hemos comentado, en los cuatro tipos de secciones retóricas de una tesis IMRD hay una amplia variación. Son mucho más frecuentes en introducción y discusión que en métodos y resultados; además, son usados desde una perspectiva más amplia, y en métodos y resultados se usan generalmente los de tipo identificación o fuente.

Hay diferencias según las disciplinas, pero también hay diferencias funcionales. Por ejemplo, cuando se usan las nominalizaciones, la razón es que se quiere localizar la frase nominal para dar relevancia al tema. Esta razón también explica la elección de voz activa o pasiva: la voz pasiva permite incidir sobre el tema más que sobre el autor. En cambio, la elección controlada por el verbo quiere dar importancia al autor. La elección de fuente no integrada en el texto no enfatiza al autor, sino los resultados o las ideas, porque se evalúa que el factor humano no es tan relevante.

En el cuadro 15 se presentaron ejemplos de integración (de acuerdo con Kara, 2003) que son opciones del escritor para recurrir a las teorías o estudios de otros autores. En relación con las variables del texto, el escritor tiene determinadas opciones que dan lugar a ciertos resultados, algunos de los cuales se resumen en el cuadro 16.

Cuadro 16. Ejemplos de integración de tipo sintáctico-tipográfico

Una citación con cursiva puede presentar tres características: los recursos introductorios, la presentación antepuesta a la izquierda de la cita y la proposición pospuesta a la derecha. El verbo de citación prototípico es *decir*, pero en francés se ha llegado a contar hasta 800 verbos diferentes (Mourad y Desclés, citado por Kara, 2003).

1. Respecto los *recursos introductorios*, se pueden resumir en tres categorías diferentes: «según X», «la afirmación de X es» y «dice X». Por ejemplo: «Ampliando la división de las formas de citación de Swales (1990) en citas integradas y no integradas, Thompson (2001) presenta un esquema de clasificación...».

2. En la introducción de la cita puede haber un *comentario antepuesto*, puede preceder de un comentario o glosa sobre el tema. La elección del tipo de glosa tiene efectos argumentativos y de cohesión en el texto. Según el estilo argumentativo, se pueden proponer diversas actividades de contextualización, como por ejemplo una paráfrasis de elucidación, una recuperación conceptual sobre lo dicho o sobre el decir, una cuestión heurística para dar lugar a expansiones del pasaje en cuestión.

Los recursos discursivos antepuestos pueden ser de anuncio temático, de anticipación del tema y de predisposición para retomarlos luego a través de un comentario confirmando el propósito del locutor citante. Por ejemplo: «La

importancia de la noción de “palabra” había sido establecida por investigaciones previas que habían mostrado la relación entre entender el término “palabra” y la habilidad de leer (Bowey y otros, 1984; Ehri, 1979; Henderson, 1980; Lomax y McGee, 1987; Morris, 1980)».

3. La *proposición pospuesta* también puede ser explotada a través de diversos recursos:

- ♦ Reformulación imitativa, fundada sobre la redundancia y fidelidad al texto fuente.
- ♦ Reformulación explicativa, que puede dar lugar a una paráfrasis.
- ♦ Reformulación argumentativa, que implica el comienzo de una discusión.
- ♦ Paráfrasis a través de diverso tipo de relaciones:
 - Con relación denominativa: «Se llama deducción a la capacidad de abstracción».
 - Con relación de elucidación, que se expresa a través de «el autor entiende por», «quiere decir», «postulando esto el autor sugiere», «remarca X lo que presupone», «esta manera de poner el problema implica que», etc.
 - Con relación de equivalencia: «dicho de otra manera», «es decir», «se notará que equivale a», etc.
- ♦ Extracción que pone de relieve una discusión a través de «esto nos interesa a título de», «bajo el ángulo de», «en la medida en que», «es en este sentido que», etc.
- ♦ Calificación de lo citado: «esta toma de posición», «esta postulación», etc., así como formas de aprobación, de reserva, de duda, de confrontación, etc.
- ♦ Diálogos entre autores por comparación de afirmaciones entre varios.
- ♦ Interrogación heurística destinada a abrir una discusión o una interrogación: «uno se puede preguntar hasta qué punto», etc.

Cuadro 17. Opciones de citas: resultado en el texto

VARIABLES	OPCIONES	RESULTADO
Citaciones.	No integradas.	Énfasis en el mensaje.
	Integradas.	Énfasis en el autor y en el mensaje.
	Tiempo y voz de la información reportada.	Mayor o menor distancia con los resultados reportados.
	Cantidad de citas.	Mayor o menor intertextualidad.

Conclusión

En este capítulo hemos realizado una descripción del texto académico desde diferentes puntos de vista: desde el punto de vista interactivo, como acto de comunicación de un autor en relación con la comunidad académi-

ca, y como acto de lectura de un lector histórico que ha dejado sus huellas en el texto (en sus partes, en su nomenclatura). Hemos analizado el texto como una construcción de discurso con las elecciones propias del género, que responden a las funciones ideacionales, de interacción y textuales, y a las características lingüísticas de finitud y textura. Hemos presentado también el desarrollo de los elementos más particulares de las relaciones entre la finitud del texto y su expresión en partes diferenciadas discursiva y gráficamente y en las formas de presentación de tema e información para hacer progresar el texto. Finalmente, hemos presentado las formas de conexión del texto como una unidad cerrada y la abertura de la obra a otros textos expresada en su intertextualidad.

Nuestra intención ha sido hacer una descripción general del producto, el texto académico, para luego poder avanzar hacia la descripción de los procesos de producción, como lectores y escritores, que se presentan en los capítulos siguientes. El lector de nuestro libro ha de tener en cuenta que cada una de las características y de los elementos del texto académico aquí descritos son aspectos a su disposición en la lengua, en la cultura y en las prácticas culturales de la comunidad científica para presentar su tema, para argumentar sobre la perspectiva adoptada, para persuadir sobre su validez y para convencer sobre el estatuto de los resultados presentados. Si bien el objetivo de la investigación es hacer un buen estudio, será mejor comprendido y recibido si es comunicado a través de un buen texto.

El proceso de composición de textos académicos

Montserrat Castelló
FPCEE Blanquerna
Universidad Ramon Llull

Introducción

Después de exponer, en el capítulo anterior, las características de los textos académicos, en este capítulo nos ocuparemos de desmenuzar el intrincado y complejo proceso que hay que seguir para conseguir componer un texto académico. Antes de entrar en materia, sugerimos al lector –que supongamos en situación de escribir un texto académico de forma más o menos inmediata– que compruebe a través del ejemplo siguiente las similitudes y diferencias de su situación con la de Sara y Manuel:

Sara y Manuel son dos estudiantes de doctorado con un pasado parecido, un presente desigual y un futuro previsiblemente diferente. Los dos terminaron sus estudios de grado con buenas calificaciones y llevaron a cabo un posgrado. Se encuentran ahora en pleno proceso de desarrollo de su proyecto de tesis doctoral. Sara ha rehecho su proyecto varias veces y tiene la sensación de estar totalmente bloqueada. O eso, o no tiene tema..., o tal vez peor ¡no sirve para un doctorado! Manuel está algo más satisfecho. A pesar de que tiene la sensación de que avanza lentamente, cuenta ya con un proyecto bastante definido y confía en que sea aprobado en unos pocos meses.

Sin embargo, éstas no son las únicas diferencias que les separan. Manuel ha tenido la suerte de integrarse en un equipo de investigación. Sara siempre se lo recuerda, porque, a menudo, ella se siente sola con sus dudas y experimenta cierta envidia cuando Manuel le cuenta que estuvo discutiendo unas lecturas con algunos de sus compañeros o cuando le explica los trabajos de alguno de los miembros de su grupo que están a punto de defender su tesis doctoral. ¡Qué suerte! Piensa ella... Con lo que le gustaría charlar con alguien más avezado sobre algunos de sus problemas..., a lo mejor no se enfrentaría a tantas dudas y tendría el camino más fácil.

De hecho, Manuel le contó que él se encontró con varios problemas de investigación ya definidos. Sólo tuvo que escoger el que le parecía más interesante y

más ajustado a sus intereses. Claro que su director es una persona muy comprometida con esa línea de investigación y tiene varios proyectos en marcha; así resulta más fácil disponer de problemas acotados.

Además, a Sara le cuesta enormemente hablar de su proyecto, no puede; cada vez que le parece que tiene las ideas claras, cuando empieza a hablar de ello, le parece poco interesante, poco claro y se desanima. ¡Cómo se va a poner a escribir si no tiene las ideas claras en su cabeza!

En los últimos meses se ha dado cuenta también de que su amigo Manuel empieza a sentirse parte de esa comunidad científica a la que leen y en la que deberán integrarse, mientras que ella se siente cada vez más insegura, sin soltura ni familiaridad con los autores y las corrientes teóricas. Cuanto más lee, más complicado le parece poner orden en sus ideas.

Este año, los dos asistirán a un seminario relacionado con la escritura científica y sus exigencias. Manuel espera que le ayude a «soltarse», a conocer mejor sus errores y evitarlos. Sara confía en que le ayude a saber «cómo escribir», de qué forma debe actuar para redactar bien su proyecto. Supone que les enseñarán la manera correcta de proceder, y que, cuando domine las técnicas que ahora desconoce, su bloqueo desaparecerá.

¿Por qué no le enseña eso su director? El otro día le devolvió su proyecto y a partir de sus comentarios, correctos pero implacables, ella se sintió realmente mal. Lo que su profesor consideraba menos malo era lo que ella había recopilado a partir de sus lecturas, vaya, ¡un simple resumen!, y también le comentó que debería imponer su propia voz al texto. Sin embargo, los apartados en los que ella había escrito su punto de vista y había expuesto sus ideas, aquellos en los que ella creía que dejaba oír su voz, eran los que su profesor consideraba peores: confusos, redundantes, en algunos casos poco ágiles y otras lindezas por el estilo formaban parte de los comentarios que recibió.

Aunque su director fue diplomático y sus comentarios eran educados, ella no pudo evitar la evocación de la famosa cita de Samuel Johnson (Gardner, 1990): «Su trabajo es bueno y original, pero la parte que es buena no es original, y la que es original no es buena». Se sentía como si exactamente eso era lo que le había dicho su tutor. ¿Qué le pasaba? ¿No tenía ideas propias? ¿No sabía escribir? Seguro que Manuel tenía más facilidad para escribir que ella...

Los sentimientos y tribulaciones de Sara probablemente no resulten extraños al lector que ya se ha enfrentado alguna vez a la redacción de un texto científico. Es más que posible que nos hayamos sentido de manera parecida. En cambio, cuando leemos a autores que admiramos, nos preguntamos cómo consiguen escribir con esa facilidad y corrección; leyendo sus textos podemos tener la sensación de que les resulta realmente fácil conseguir textos claros que parecen escritos de una sola vez.

No obstante, las investigaciones sobre el proceso de composición ponen de manifiesto que casi nunca un buen texto es fruto de una única versión ni el resultado de un proceso simple y plácido. En la década de los ochenta, algunas investigaciones pioneras (Flower y Hayes, 1980; Bereiter y Scardamalia, 1987) se ocuparon de describir las operaciones cognitivas que la escritura conlleva. En aquellos momentos, se aspiraba a caracterizar «el proceso de composición» experto. El denominador común de éstos y otros trabajos similares era la suposición implícita de que el conocimiento del proceso de composición experto nos daría las claves para decidir cómo adquirir las estrategias que caracterizan a los buenos escritores.

Sin embargo, al cabo de una década, varias voces, que compartimos, reclamaban una visión más contextual y flexible para explicar los procesos de composición, una perspectiva que tuviera en cuenta la importancia de elementos como el contexto social y cultural en el que un texto se insiere, los objetivos personales o las actitudes vinculadas al proceso de escribir como elementos no adyacentes (ni tan sólo influyentes) en el proceso de composición de un texto determinado, sino como factores constituyentes y determinantes del proceso cognitivo que el escritor pone en marcha en una situación de comunicación que siempre es específica (Milian y Castelló, 1997; Milian, 2001).

En la actualidad, a partir de aportaciones provenientes tanto de la pragmática como de la sociolingüística, además de la psicología y la psicolingüística, consideramos que la escritura de un texto es un proceso situado y subsidiario de una determinada situación de comunicación (Camps, 1995; Camps y Castelló, 1996). Ello implica, como ya intuyó Bakhtin (1952), que cada texto, y de forma especial el texto académico, incorpora o debería incorporar las voces de otros textos anteriores y se elabora como respuesta tanto a ellos como a otros que se supone que aparecerán posteriormente sobre el mismo tópico. Esta particularidad, que, como hemos visto en el primer capítulo, se manifiesta en una de las propiedades del texto académico, la intertextualidad, confiere al proceso de composición un carácter en alguna medida dialógico, dado que no se puede concebir aisladamente de la producción textual que le rodea.

Por supuesto, se trata de un diálogo diferido, con características específicas que lo hacen diferente del que se produce en la conversación o en otras formas de interacción oral. Entre estas características específicas destaca la imposibilidad de que el escritor comparta tiempo y espacio con sus interlocutores, lo que le obliga a remarcar de forma precisa aquello que se supone compartido, el conocimiento común con el lector, al mismo tiempo que relaciona este conocimiento con la nueva información, la que se aporta desde el autor; para algunos lo «nuevo» y lo «dado» en su discurso (Van Dijk y Kintsch, 1983; Sánchez, 1993).

Además, en ese esfuerzo por precisar lo que ya es conocido y sus aportaciones, el escritor debe dejar oír su voz, a menudo distante de otras, y debe justificar la legitimidad y originalidad de esta voz a pesar del uso frecuente de citas o de formas impersonales y nominalizaciones de las que nos hemos ocupado también en el primer capítulo.

Cuando específicamente nos referimos al proceso de composición de un texto académico, nos encontramos además con la dificultad añadida de que este diálogo debe entablarse con los que hasta el momento fueron considerados «profesores», con la comunidad científica de referencia a la que a menudo sólo conocemos en tanto que lectores. Debemos cambiar, pues, nuestra posición de lectores a autores de textos que deberán estar en condiciones de ser considerados por la comunidad científica a la que se dirigen y dialogar con los textos científicos ya producidos por los miembros de esta comunidad. Este cambio de postura no resulta fácil y dificulta muchas veces el proceso de composición que, de repente, se convierte en oscuro, difícil de manejar y en fuente de ansiedad.

Las consideraciones precedentes, junto con los resultados de las investigaciones realizadas a lo largo de las dos últimas décadas, indican que es poco probable que exista «un proceso de composición» ideal y aconsejan, en cambio, concebir la escritura como un proceso flexible, dinámico y diverso en función de las diferentes situaciones discursivas en las que debemos escribir. No hay, pues, una sola manera correcta de escribir y el proceso de composición seguido por un autor sólo es interpretable en un contexto determinado. Cada escenario dibuja una trama de condiciones particulares y sugiere un modo de proceder diferente. Por eso, tal vez podamos considerarnos escritores competentes en determinados contextos y no en otros (quizá fuimos brillantes resolviendo trabajos cortos y bien acotados, pero, como Sara, nos sentimos desbordados a la hora de escribir un trabajo de investigación que se supone más abierto y complejo). Por otra parte, la escritura de un texto científico es siempre un proceso complejo, recursivo, en el que son frecuentes las idas y venidas y en el que, como ya hemos dicho, casi nunca las primeras versiones son versiones finales.

Esta forma de caracterizar la escritura y los procesos de composición se ajusta mejor a las descripciones de nuestra actuación como escritores y conlleva tener presente que el proceso de composición depende de distintas variables presentes en cada uno de los contextos de escritura en los que participamos y que todas ellas movilizan procesos cognitivos, afectivos y comportamentales (Camps y Castelló, 1996; Pittard y Martlew, 2000). Veremos a continuación cuáles son estas variables y cómo podemos gestionarlas para que sea más fácil la consecución de un texto que cumpla con sus objetivos.

El proceso de composición de textos académicos: variables implicadas

Desde la perspectiva en la que nos hemos situado, las variables implicadas en el proceso de composición se concretan de manera diferente en cada situación de escritura y de su correcta interpretación depende nuestra actuación como escritores. Nuestra forma de proceder, es decir, las operaciones mentales que llevemos a cabo en una situación de escritura específica, dependerán tanto de las relaciones entre estas variables, que actúan en el proceso de composición de forma simultánea, como del grado de conciencia que tengamos sobre ellas. Estas tres variables son: la representación de la tarea, los conocimientos del escritor y el propio texto u otros textos ya escritos.

Tal como muestra el cuadro 1, estas variables son interdependientes y por ello se influyen mutuamente. El hecho de tomar en consideración una por encima de la otra o de obviar alguna puede ser fuente de conflicto a la hora de escribir un texto académico con el que nos podamos sentir satisfechos. Por otra parte, y consecuentemente con lo que acabamos de decir, la posibilidad de conocer estas variables, sus respectivas relaciones y el peso que lleguen a tener en nuestra escritura, nos puede ayudar a gestionar de manera más eficaz y estratégica todo el proceso de composición. Así pues, a continuación vamos a analizar sus principales características, así como su influencia en la posibilidad de gestionar y regular el proceso de composición (Castelló, 2000; Camps y otros, 2001).

Conceptualización y representación de la tarea

En primer lugar, se entiende por *representación de la tarea* la conceptualización de la actividad de escritura en una situación determinada. ¿Entendemos que se trata de decir con nuestras palabras lo que hemos leído o, por el contrario, pensamos que debemos poner de manifiesto nuestro punto de vista de forma justificada y convincente? Entre estos dos extremos exis-

Cuadro 1. Variables implicadas en el proceso de composición



te todo un amplio espectro de representaciones que implican conceptualizar la tarea de escritura de forma progresivamente más compleja y personal, de tal manera que, cuanto más compleja es la conceptualización, más necesario resulta disponer de objetivos personales y resolver un verdadero problema retórico: conseguir que los lectores comprendan y compartan el punto de vista defendido, en definitiva, nuestro punto de vista.

Así pues, una forma más o menos compleja de entender la tarea contribuirá a poner en marcha un determinado proceso de composición, con más o menos trabajo previo de planificación, con más o menos necesidad de revisión, con más o menos emociones asociadas. Esta afirmación viene siendo corroborada en los últimos años por diferentes investigaciones (Lavelle y Zuercher, 2001).

A título de ejemplo, podemos mencionar en nuestro contexto un estudio realizado con estudiantes –tanto de primaria y secundaria como de universidad– en el que se ponía claramente de manifiesto que la representación que los estudiantes elaboraban de diferentes tareas académicas de escritura condicionaba tanto sus objetivos como las estrategias que utilizaban a la hora de escribir. Las estrategias más sofisticadas, un elevado nivel de planificación y revisión así como la existencia de objetivos personales precisos sólo aparecían cuando los estudiantes escribían con una finalidad que ellos conceptualizaban como clara e interesante (Castelló, 1999).

Por otra parte, algunas investigaciones centradas precisamente en estudiantes universitarios, y más específicamente en estudiantes que están en proceso de realizar su tesis de grado o de posgrado, ponen de manifiesto que algunas dimensiones resultan claves para que la tarea sea más asequible y para representarse con mayor nitidez y claridad las exigencias de esta actividad. Así, por ejemplo, Carlino (2003; 2004) establece cuatro dimensiones que ayudan a clarificar la tarea; el hecho de tenerlas en cuenta puede contribuir a elaborar una representación del texto más compleja y ajustada a las exigencias de la situación de comunicación.

Entre estas dimensiones, destaca, en primer lugar, *la propia tradición disciplinar*, que implica que en algunas ciencias sea más fácil transmitir qué es lo que se espera de un texto académico o científico. Precisamente, en las ciencias sociales y humanas es donde resulta más difícil transmitir esas normas y convenciones que rigen la comunicación científica; según esta autora, esto es así por varias razones: porque existe una mayor variedad de excepciones, porque las normas son abiertas y porque no existe demasiada tradición en definir explícitamente qué se espera de un texto científico, más allá de unas pautas formales, que a menudo son elaboradas por las editoriales para facilitar el proceso de revisión por pares (pero que por eso mismo son poco conocidas por los que se inician en la escritura científica).

En segundo lugar, subraya la posibilidad de *trabajar de manera colegiada formando parte de un equipo de investigación*. En este caso, la representación

del texto que hay que escribir resulta mucho más fácil, porque, en general, esta actividad se entiende en los equipos como una tarea compartida. Los miembros del grupo ya veteranos contribuyen a explicitar, de diversas maneras, lo que se espera de un trabajo científico y el escritor que empieza, de forma natural, mediante las discusiones en grupo, los comentarios o las revisiones de textos escritos, se va percatando de algunas exigencias a las que hay que ser sensible y así, de forma guiada, elabora una manera de concebir el texto científico que le permite imaginar con mayor claridad qué se espera de su trabajo y que también le ayuda a anticipar el camino que debe seguir para alcanzar su meta. Algo parecido a lo que le ocurría a Manuel, el protagonista del ejemplo con el que iniciábamos este capítulo. Además, en el caso de investigaciones de grado o de posgrado, la participación en un equipo de investigación puede solucionar –al menos en parte– la ardua tarea de acotar un tema y un problema de investigación, puesto que a menudo los nuevos candidatos se adscriben a alguna de las líneas de investigación ya existentes, lo que les permite trabajar con problemas ya definidos y vinculados a los trabajos de otros miembros del equipo.

En tercer lugar, destaca la posibilidad de *dedicar a la escritura un tiempo suficiente* y sobre todo un tiempo de calidad. Todos los que hemos escrito en alguna ocasión textos científicos sabemos que es necesario un tiempo extenso (algunos incluso afirman que las sesiones de trabajo de menos de tres horas probablemente no sirven de mucho), especialmente al inicio del trabajo, cuando de lo que se trata es de hacerse una idea clara del texto que hay que producir, de establecer los propios objetivos y de lidiar con el problema retórico que supone decidir cómo decir lo que uno sabe para conseguir estos objetivos. Este primer momento de representación de la tarea exige una concentración elevada y a menudo requiere de este tiempo de calidad para avanzar de manera progresiva.

En cuarto lugar, es importante también *la práctica previa* que uno pueda tener y, consecuentemente, el conocimiento de la tensión que supone este primer momento en el que hay que representarse el texto desde la nada, en el que hay que vencer la ansiedad que produce la página en blanco y empezar a trabajar, así como la colaboración de la que uno disponga en este delicado momento. La existencia de un director, un tutor o un compañero experimentado que sirva de contrapunto a nuestras reflexiones, que nos permita explicitar nuestra representación del texto y que nos ayude a clarificar las decisiones tomadas antes de empezar, puede ser de gran ayuda, sobre todo para evitar concepciones confusas y poco ajustadas que desde la propia perspectiva pueden parecer del todo coherentes y acertadas.

En general, ante tareas de escritura complejas y difíciles, existe una tendencia generalizada a la simplificación, tanto para reducir la ansiedad como porque así nos resulta más fácil empezar a producir (Nelson, 1990).

Sin embargo, hay que saber que esta simplificación en la representación del texto acostumbra a acarrear problemas a medio plazo, cuando ya llevamos unas cuantas páginas y nos damos cuenta de que aquello no es lo que pretendíamos, o simplemente no nos parece un buen texto, sin que sepamos muy bien por qué. Es preferible dedicar el tiempo –y el esfuerzo– necesarios a elaborar una representación compleja que nos permita tener en consideración lo que queremos decir y cómo lo queremos decir y estar preparados para hacer frente a ese problema antes que eludirlo con simplificaciones que nos van a pasar factura en cualquier momento del proceso y que probablemente contribuyan a que sea muy difícil dar el texto por terminado y a la vez sentirnos satisfechos con el producto final. Una de esas simplificaciones tiene que ver con esperar que la socorrida «inspiración» o las musas acudan en nuestra ayuda. Tal como han recordado varios artistas famosos, la inspiración o las musas, si llegan, deben encontrarnos trabajando y, por supuesto, en momentos iniciales del proceso, deberían hallarnos enfrascados en conseguir una representación clara de lo que queremos conseguir con ese texto.

Conocimientos del escritor

Un segundo aspecto relevante es el que tiene que ver con los conocimientos del escritor en el momento de ponerse a escribir. Nos referimos a los que posee y a aquellos que es capaz de activar en función de su forma de interpretar la tarea. De forma general, estos conocimientos tienen que ver con un amplio abanico de saberes que van desde el dominio del tema hasta el propio conocimiento del proceso de composición y de las estrategias necesarias para gestionarlo, pasando, por supuesto, por los conocimientos lingüísticos, retóricos y formales. A menudo se tienen en cuenta los primeros (obviamente se requiere conocer del tema para poder escribir) y se insiste en la mejora de los recursos lingüísticos y retóricos. Ello es necesario pero no suficiente en situaciones de escritura académica.

Es preciso también conocer qué supone y familiarizarse con el proceso de composición de textos científicos. La persona que se inicia como escritor a menudo sólo conoce los productos finales, textos acabados, escritos por investigadores reconocidos, y ya publicados. Desconoce la narrativa de la construcción de este texto, porque esta narrativa casi siempre permanece oculta. Desconoce cuántos borradores y lectores anónimos tuvo el texto antes de ser enviado a una editorial para ser publicado. Desconoce el carácter de los comentarios que los evaluadores hicieron al texto enviado. En muchos casos, tampoco resulta fácil saber si el texto fue aceptado a la primera, pese a que las estadísticas y los estudios realizados muestran de forma inequívoca que son escasísimos los textos aceptados por las revistas científicas en su primera versión (Sánchez, García y Río, 2002).

Conocer este proceso y saber que es parte habitual –y esperable– de la escritura de un texto académico ayuda a disponer de los conocimientos conceptuales, actitudinales y procedimentales necesarios para poder gestionar la propia escritura.

Desde el punto de vista conceptual, hay que contar con estas dificultades y concebirlas como elementos constituyentes de la escritura, no como anomalías o fracasos personales; esto quiere decir que no deberíamos caer en la tentación de suponer que nos encontramos con dificultades porque nosotros todavía no sabemos escribir como los autores consagrados, éstos a los que estamos acostumbrados a leer y que parece que nunca tuvieron problemas para conseguir textos perfectos. Más bien se trata de anticipar que vamos a tener que lidiar indefectiblemente con esas dificultades y de saber que todos los textos publicados tuvieron sus versiones anteriores y se desarrollaron siguiendo un proceso a veces muy parecido al nuestro.

Desde el punto de vista actitudinal, es preciso desarrollar una actitud vigilante pero tolerante con nuestra propia actividad como escritores, controlando nuestra ansiedad con mensajes que nos tranquilicen y nos devuelvan la confianza en la normalidad de lo que nos pasa al escribir. A las estrategias necesarias para conseguirlo dedicaremos de forma monográfica el quinto capítulo de este mismo libro.

Desde el punto de vista procedimental, resulta fundamental avanzar en el conocimiento de las estrategias que ya conocemos para gestionar la complejidad del proceso de escritura a fin de saber cuándo resulta necesario cambiarlas o dominar nuevas técnicas, tanto para enfrentar de forma eficaz dicha complejidad como para conseguir los propios objetivos, esto es, para acercar el texto final a la representación mental que el autor tiene de este texto. Se trata de pasar de situaciones en las que, probablemente, otra persona controlaba la calidad de nuestros productos a una situación en la que el controlador debe ser uno mismo. Hay que aprender a regular el proceso, mediante la revisión constante del texto producido a la luz de los objetivos, de la representación de la audiencia, de las exigencias que le suponemos a la situación de comunicación, etc.

Éste es un nuevo tipo de conocimiento que deberemos desarrollar para enfrentarnos con éxito a la escritura de textos científicos y académicos. Tenerlo presente ayuda a incorporar estos conocimientos al bagaje de saberes –sobre el tema, sobre la lengua– que ya nos acompañan cuando escribimos.

Otros textos y el propio texto ya producido

Resulta también fundamental atender a los textos anteriormente producidos sobre el tema –por el autor o por otros escritores– para insertar la redacción actual en un contexto dialógico con estos textos representativos de la comunidad académica a la que nos dirigimos. Atender a las posibilidades

que va adquiriendo el propio texto de ser comprendido, contestado, obviado, escuchado, etc., implica estar atento a sus características en el mismo momento de la producción, a la vez que exige tener presentes aquellos textos con los que esperamos que pueda interactuar. Exige erigirnos en autores de nuestro texto y reconocer, en los otros textos con los que queremos interactuar, a otros autores.

Ello resulta complicado cuando uno se inicia en la escritura científica porque apela a nuestra identidad. Y los problemas de identidad, como veremos en el quinto capítulo y como también sugiere Carlino (2003), pueden plantearse, al menos, en dos planos: psicológico y discursivo. Desde el punto de vista psicológico, un trabajo científico de envergadura (una tesis de grado, de posgrado, doctorado o la publicación de un artículo) implica un cambio de rol. Lo que está en juego entonces es una transformación de nuestra propia imagen ante los otros. Desde el punto de vista discursivo, se trata de posicionarse en la disciplina de forma diferente, pasar de lector a autor, de consumidor a productor de conocimiento. Como ya hemos dicho, esto no resulta fácil, porque implica establecer un diálogo con otros textos y otros autores, ahora tratados como pares, y exige escribir con voz propia, algo que para la mayoría de escritores –noveles y experimentados– resulta extremadamente difícil.

Para que el escritor pueda hacerse presente en el texto se requiere del uso adecuado de marcas formales (el uso de la primera persona del singular o del plural, verbos axiológicos –creer, deber...–, moduladores, etc.) y de la revisión crítica de la bibliografía consultada, de los textos de autores anteriores. Intentar que el propio texto contenga estos elementos es uno de los aspectos a los que hay que dedicar atención desde el inicio de la escritura de un texto académico. Para conseguirlo, resulta muy útil rastrear estas marcas en los textos de referencia que hemos consultado y hacer explícita nuestra posición con respecto a ellos, discutir con sus afirmaciones y luego insertar esas discusiones en nuestro propio texto, creando así un nuevo discurso (Leitão, 2003).

Estrategias para gestionar y regular nuestra propia escritura

Los que escriben como hablan, por bien que hablen, escriben muy mal.
(G.L. De Leclerc, 2003. Manuscrito original de 1753)

¿Cómo pueden controlarse las variables que hemos descrito en el apartado anterior para escribir de manera eficaz en contextos académicos universitarios? ¿Cómo superar algunos de los retos y dificultades a los que un escritor se enfrenta cuando inicia la redacción de un texto científico? ¿Se puede hacer más fácil y llevadero el camino?

Como ya hemos dicho, no existe el proceso de composición ideal. Las variaciones entre escritores y entre las diferentes situaciones de escritura a las que se enfrenta un mismo escritor son elevadas y necesarias, puesto que en cada caso el análisis de las variables presentadas en el capítulo anterior puede aconsejar una u otra manera de actuar.

De todas formas, existen algunas técnicas y procedimientos, útiles y necesarios, para actuar de forma estratégica, para gestionar y regular de forma eficaz el propio proceso de composición y para escribir de forma más reflexiva textos académicos que se acerquen a nuestros objetivos.

Las estrategias son útiles cuando se trata de resolver un problema, cuando no disponemos de rutinas que nos permitan actuar de forma automática (Pozo, Monereo y Castelló, 2001). Y podemos convenir que nos encontramos ante un problema cuando debemos resolver una actividad abierta, poco definida, con un objetivo amplio y que admite varias soluciones y diferentes grados en su consecución (Pozo, 1994). Parece evidente que esta definición se ajusta a la escritura de textos académicos como los que nos ocupan en este libro. Resulta bastante improbable que se consiga escribir un texto académico como una tesis de grado, un proyecto de investigación, una tesis doctoral o un artículo científico sin disponer de estrategias que nos permitan ajustar nuestro proceso de composición en función de los objetivos de escritura, que faciliten el proceso de toma de decisiones acerca de qué es lo que hay que escribir y de qué manera pensamos que es mejor hacerlo, que nos ayuden, en definitiva, a decidir cuándo y por qué actuar de una determinada manera a lo largo del proceso de composición.

Para las tareas de escritura poco problemáticas, si se dispone de un corpus de conocimiento suficiente y correctamente organizado sobre un tema, es probable que se pueda llegar a escribir un trabajo bien documentado, tal vez sin errores, siguiendo una rutina preestablecida siempre que este trabajo no implique ir más allá de la fuente de la que se parte. Sin embargo, la posibilidad de escribir un trabajo, interesante, original y sugerente que además relacione diferentes fuentes y las integre en la exposición y defensa de un nuevo punto de vista personal, sólo es posible si se dispone de un conjunto de estrategias que nos permitan planificar lo que vamos a escribir, controlar el texto mientras escribimos y revisarlo a la luz de nuestros objetivos. Es preciso dotarse de objetivos propios y elaborar una representación de la tarea que implique hacer oír nuestra voz y será necesario que las diferentes acciones que llevemos a cabo nos acerquen a este objetivo (Castelló y Cassany, 1997; Miras, 2000).

En estas ocasiones en las que la escritura representa un verdadero problema es cuando necesitamos actuar de forma estratégica y conocer las técnicas y los subprocesos que forman el proceso de composición. No se puede actuar de manera estratégica si no se dispone de herramientas para planificar, para controlar el texto y para revisar lo que hemos escrito (Castelló, 2000). En los apartados siguientes vamos a detallar estas herramien-

tas y vamos a insistir en cómo podemos utilizarlas para controlar y hacer más eficaz el proceso de escritura de textos académicos.

Planificar, escribir y revisar: actividades diferentes pero recurrentes

Es más que probable que hayamos leído o nos hayan explicado en diferentes ocasiones que el proceso de composición escrita conlleva tres actividades diferentes: la planificación, la escritura propiamente dicha o textualización y la revisión. Sin embargo, saber de estas tres actividades ayuda muy poco a la hora de escribir.

El problema radica en que, cuando estamos escribiendo, estos tres subprocesos son difícilmente aislables y se alternan de maneras diversas a lo largo de todo el proceso de composición. Así, podemos planificar antes de empezar, pero también en mitad del proceso; escribimos, pero es posible que, mientras estamos haciéndolo, empecemos también a revisar lo que acabamos de escribir; valoramos lo escrito, pero en ocasiones valoramos incluso el texto que todavía no hemos llegado a escribir, aquellas ideas que formulamos como si ya fuesen texto y que se transcriben al papel sólo si son evaluadas de forma positiva, lo que algunos autores llaman el «texto intentado» (Camps, 1992).

Además, no siempre planificamos con el mismo nivel de detalle, ni tampoco revisamos de la misma manera los textos que producimos; más bien estas actividades dependen de nuestro dominio del tema o del contenido sobre el que tengamos que escribir, del tipo de texto, de lo que sepamos de nuestros lectores y de la forma en que interpretemos nuestra tarea.

No es bueno ni aconsejable proceder siempre de la misma manera, pero es posible y necesario saber cuándo y por qué una determinada forma de planificar puede resultar más útil; cuando y por qué ya podemos dar por finalizada la revisión del texto, etc. Se trata, en definitiva, de conocer y experimentar en qué consisten la planificación, la escritura y la revisión, cómo se llevan a cabo y cuáles son las ventajas que nos pueden reportar en diferentes momentos del proceso de escritura para que podamos tomar nuestras decisiones de forma ajustada a las condiciones de las diversas situaciones de comunicación a las que nos enfrentemos.

Planificar: antes y durante la escritura

Una de las dudas más frecuentes que asaltan al escritor que se inicia en la escritura de textos académicos es la que tiene que ver con el nivel de complejidad y precisión de sus propósitos y planes. ¿Es preciso generar un plan detallado de cada capítulo y/o apartado? ¿Se puede empezar a escribir sin

apenas planificar? Para clarificar las posibles respuestas, podemos caracterizar tres estilos diferentes de enfrentarse a la tarea de planificar:

Una primera posibilidad es la de aquellos escritores que suponen que para planificar es preciso disponer de un esquema detallado que incluya las principales ideas y las referencias de cada apartado, el número aproximado de páginas que hay que escribir y la secuencia en la que se desarrollarán los contenidos.

Otro estilo diferente consiste en entender que un plan puede ser un conjunto de consideraciones más o menos abiertas, o difusas, respecto a la audiencia, al tono y al contenido que debe incluir el texto y que, a medida que vayamos escribiendo, ya se irán perfilando el resto de los detalles del escrito.

Una tercera forma de entender la tarea puede llevarnos a suponer que es mejor empezar a escribir sin guión ni plan previo, que lo importante es dejar que fluyan las ideas y que, una vez reunida la información en un primer borrador, ya nos dedicaremos a poner orden en el texto.

Por otra parte, independientemente de la forma en que planifiquemos, podemos considerar que debemos actuar de forma diferente según sea el tipo de texto al que nos enfrentemos. Ésta es una idea ampliamente corroborada por la investigación. Los textos argumentativos o expositivos complejos que suponen un reto, ya sea de síntesis de la información, de adecuación a la audiencia, de defensa de una tesis, de discusión con otros textos anteriores, etc., exigen en mayor medida la presencia de planes que actúen como brújulas que orientan en el camino, que guían el proceso de composición. En cambio, los textos en los que sólo debemos narrar un proceso, sintetizar una sola fuente de información, etc., pueden ser resueltos sin necesidad de que tomemos decisiones previas acerca de cómo debe ser el texto. En cualquier caso, tener en mente la estructura canónica del texto que queremos escribir ayuda mucho en el momento de planificar.

De manera relacionada con lo que acabamos de decir, la actividad de planificar puede diferir mucho de una situación de escritura a otra, incluso tratándose del mismo escritor. Se planifica en función del resultado de un análisis complejo, y a menudo implícito, de los tres factores antes apuntados: la representación de la tarea y de la situación de comunicación, los conocimientos disponibles, y el conocimiento y carácter de los textos ya producidos por nosotros o por otros autores sobre el mismo tema.

Es posible, por ejemplo, que nuestra experiencia previa nos indique que en determinadas circunstancias basta con empezar a escribir de corrido y que, sólo después de haber producido varias páginas, nos detengamos a planificar estableciendo nuestros objetivos, seleccionando las ideas relevantes, añadiendo conceptos necesarios, desechando otros y estableciendo una estructura entre los párrafos que nos permita defender un punto de vista no claramente explícito en el texto producido hasta el momento.

En otras, en cambio, puede que primero pensemos de forma detallada y minuciosa en la información que tenemos sobre el tema, en la forma que queremos darle para conseguir nuestras intenciones y que no «podamos» empezar a escribir hasta que tengamos muy claro lo que queremos decir y cómo.

Las dos formas de proceder suponen planificación, aunque la manera y el momento de llevarla a cabo son diferentes. No se trata, pues, de activar una secuencia preestablecida, como la que se desprendió de algunos modelos cognitivos y en la que se especificaba el orden de las actividades incluidas en los diferentes momentos del proceso de composición. Más bien se trata de saber cuándo y por qué resulta imprescindible planificar de forma detallada y cuándo podemos esperar a tener una primera «versión» del texto, cuál es la mejor forma de proceder ante una situación de escritura teniendo en cuenta el contexto de producción según sean nuestros objetivos, la intencionalidad y estructura del texto y, consecuentemente, utilizar diferentes procedimientos y técnicas de generación, elaboración y organización de las ideas (Creme y Lea, 2000).

Leer para escribir y hablar para escribir

Para que nuestras decisiones sean adecuadas también hay que darse cuenta de que la planificación puede empezar mucho antes del momento en que el escritor se sienta a escribir. Depende de cómo y cuándo se active el rol de escritor y sobre todo depende de la nitidez con la que este escritor perciba que leer, investigar y escribir son tareas diferentes o plenamente integradas.

Así, cuando la lectura y la escritura forman parte del proceso de investigación y no constituyen actividades separadas –anterior la primera y posterior la segunda– de la tarea investigadora, la propia lectura avanzada de determinados textos, que ya han sido seleccionados con anterioridad, puede constituir una actividad de planificación del texto.

Para que ello sea así se requiere poner en marcha una determinada forma de leer que podemos denominar *leer para escribir*.

Cuando leemos para escribir no sólo atendemos al contenido, sino que intentamos encontrar las «pistas» que nos expliquen los motivos por los que el escritor tomó determinadas decisiones que se plasman en la forma final de su texto. Atendemos a las soluciones adoptadas y al efecto que producen en el lector; intentamos inferir la intencionalidad del escritor manifestada en algunas de las decisiones estructurales, organizativas; en la forma en que deja oír su voz, en el manejo de la citación, etc.

Leer para escribir es también una de las actividades más interesantes para acostumbrarse a analizar adecuadamente las exigencias de la situación de comunicación. Se trata de leer textos semejantes a los que debemos escribir, realizando el esfuerzo de situarse en el punto de vista y en la perspectiva del escritor (Cassany, 1995).

Además de la lectura hay un conjunto de actividades que tienen como denominador común la conversación y que también actúan como precursores de la planificación textual propiamente dicha. Estas actividades, a las que de forma genérica se refiere la expresión *hablar para escribir*, resultan útiles tanto para facilitar la tarea de escritura como para hacer más explícito y visible el proceso de composición que hay que seguir, sobre todo cuando la conversación se lleva a cabo con un miembro experto en escritura académica (Lonka, 2003; Young, 2003; Leitão, 2003).

En este sentido, si bien es frecuente que los intercambios con el profesorado que supervisa y evalúa el trabajo o con el director –si se trata de una tesis o un trabajo de investigación– se centren de forma casi exclusiva en el contenido que debería incluir el trabajo, podría resultar muy provechoso interrogar a estos expertos acerca de algunas decisiones relevantes sobre la forma de redactar dicho trabajo. ¿Cuál debería ser el objetivo del texto-capítulo? ¿Cómo resulta más adecuado empezar? ¿Cómo estructurar la información? ¿Por qué? ¿Qué podemos dar por conocido y qué debemos presentar como nuevo?...

La reflexión sobre estas cuestiones, que focalizan en aspectos clave de la planificación textual y que obligan a una reflexión sobre los objetivos que como escritores perseguimos y sobre el proceso que hay que seguir para alcanzarlos, puede verse muy favorecida por los comentarios de un investigador-escritor experimentado, en la medida que nos pueda aportar argumentos en los que centrar nuestro análisis en situaciones futuras, alertar de las condiciones a las que es preciso atender antes de tomar decisiones, etc. Es decir, sus comentarios pueden generar una zona de desarrollo que facilite nuestro proceso de apropiación de las estrategias de planificación necesarias en situaciones de escritura académica. Por otra parte, el diálogo que se pueda establecer sobre las exigencias y condiciones de la situación de comunicación nos va a ayudar a elaborar una representación de nuestro trabajo como escritores cada vez más ajustada. Nos ocuparemos con más detalle de estos intercambios en el quinto capítulo.

En cualquier caso, lo que sí está fuera de duda es que en algún momento del proceso deberemos dedicarnos a generar ideas en cantidad y calidad suficientes, a seleccionar y relacionar dichas ideas y a organizarlas de forma esquemática para disponer de una visión general del texto que nos asegure conseguir los objetivos propuestos. Estas tres grandes actividades acostumbran a ir asociadas al dominio de técnicas específicas de planificación que comentamos a continuación.

Generar ideas

Probablemente, ésta sea la actividad más conocida dentro del proceso de planificación. Parece obvio que sin haber generado una cierta cantidad de ideas resulta prácticamente imposible ponerse a escribir. Además, tam-

bién resulta evidente que es muy difícil dedicarse simultáneamente a generar ideas y a escribirlas de forma correcta y coherente. Por eso, es aconsejable utilizar alguna técnica que nos permita separar el proceso de generación de ideas de la escritura o redacción de las mismas, como por ejemplo la lluvia de ideas, la expansión de palabras clave, la escritura libre o la generación de preguntas.

En el caso de la lluvia de ideas, como es sabido, se trata de apuntar el máximo posible de ideas que uno pueda generar sobre un tema sin pararse a valorar su adecuación o pertinencia.

Lo mismo sucede con la llamada «escritura libre». En este caso, las ideas no se generan en forma de listado, sino que se redacta un primer «texto» supuestamente hilvanado de forma rápida sin atender a cuestiones de forma o corrección gramatical.

La expansión de palabras clave tiene que ver con desarrollar lo que una determinada palabra significa y con parafrasear e intentar explicar con las propias palabras estos términos que resultan claves para nuestro texto.

En el caso de la generación de preguntas, la técnica es algo más sofisticada, puesto que implica preguntarse por aquello que deberíamos incluir en el texto, a la luz de nuestros objetivos, y responder a cada pregunta con un vertido de ideas lo más amplio posible.

Cuando se usan estas técnicas hay que evitar detenerse a valorar la calidad de las ideas o su formulación lingüística y convencerse de que no es el momento para ello, que esa valoración ya la realizaremos después.

Este esfuerzo por separar las diferentes actividades que hay que realizar mientras se escribe, aunque de entrada pueda parecer algo forzado, resulta fundamental para avanzar de forma segura y sin riesgos de sobrecarga cognitiva que a menudo se acompaña de sentimientos de desánimo y de evaluaciones precoces del trabajo que suelen arrojar un balance negativo. Expresiones del tipo «tanto trabajo y no avanzo nada» o «con lo que me costó elaborar estas dos páginas y ahora no sé cómo seguir» acostumbra a reflejar este tipo de sentimientos y pensamientos en el momento de iniciar un texto.

Según de qué tipo de texto estemos hablando, podremos realizar estas actividades mentalmente, pero en el caso de textos académicos –que acostumbra a ser largos y complejos– es siempre aconsejable utilizar soportes en papel –borradores– para «fijar» las ideas y para no experimentar la desagradable sensación de haberlas olvidado cuando decidamos desarrollarlas.

Sea cual fuere la técnica utilizada, es imprescindible desarrollar la conciencia de que uno se encuentra en un momento previo al de la redacción más o menos definitiva, conciencia que permite tranquilizarse y, como hemos dicho, no perder el tiempo en correcciones excesivas de frases y expresiones que no serán necesarias hasta que decidamos que ya tenemos toda la información importante para componer nuestro texto.

Seleccionar y establecer relaciones entre las ideas

En un segundo momento, hay que proceder a una valoración inicial de las ideas y la información disponible; según sea nuestra habilidad como escritores, el tipo de texto y nuestra comodidad con el tema, ésta es una actividad que puede producirse casi simultáneamente con la generación de ideas, de forma solapada y poco diferenciada. Sin embargo, en la medida de lo posible, conviene tener en cuenta que pueden –y a veces deben– ser dos actividades diferentes para que realmente nos demos la oportunidad de valorar todas las posibles ideas a la luz de nuestros objetivos y del ajuste al texto que debemos escribir. Una valoración prematura y poco reflexiva puede llevarnos a desechar información que, debidamente repensada, podría ser muy relevante para nuestros objetivos.

La valoración del ajuste de la información, especialmente cuando el texto es argumentativo, debe tener en cuenta nuestros objetivos y las características de la comunidad de lectores a los que nos dirigimos. Ello es especialmente cierto cuando, además, intentamos buscar posibles relaciones entre las ideas y nos planteamos cuestiones como las siguientes: ¿Hay algún nexo de unión entre diferentes aspectos de una información? ¿Cuál es ese nexo? ¿Qué tipo de relaciones existen o pueden establecerse entre diferentes ideas?

Responder a estas cuestiones a menudo nos lleva ya a empezar a organizar la información, actividad que comentamos en el apartado siguiente.

Organizar la información

Algunas de las estrategias más utilizadas para organizar la información tienen que ver con la realización de esquemas, cuadros o representaciones gráficas que hagan evidente las relaciones que queremos mostrar entre las ideas. Sea cual fuere la técnica escogida, en este momento, las relaciones pueden empezar ya a traducirse en conectores o formas lingüísticas. Por ejemplo, si hemos decidido que después de una breve introducción nos referiremos a los antecedentes de un suceso y que después enunciaremos las consecuencias del mismo, podemos empezar a marcar las relaciones con términos como «inicialmente...», «los motivos para...» o «una de las consecuencias...», «ello conlleva...», etc.

La progresiva traducción de relaciones lógicas entre los bloques de información a formulaciones lingüísticas permite que se haga evidente la estructura del texto, algo que puede ayudarnos también en la valoración del ajuste y pertinencia de la información recogida. Por ejemplo, en un texto como el anterior, en el que queramos mostrar los antecedentes y las consecuencias de un suceso o actividad, podemos darnos cuenta de que contamos con pocos antecedentes o que deberíamos distinguir entre consecuencias principales y secundarias. O en el caso de que intentemos que el lector comprenda un fenómeno o concepto, podemos valorar si te-

nemos suficientes ejemplos o si tan sólo disponemos de explicaciones conceptuales, etc. Tener conocimiento de algunas estructuras textuales y del uso de recursos como los que se han apuntado en el primer capítulo puede ayudarnos en este momento, especialmente para asegurar que el texto no resultará confuso e incoherente en cuanto a la forma de organizar la información y a una adecuada progresión temática.

En este momento también suele aparecer la angustia acerca de cómo empezar o terminar un texto, apartado, etc. Nuestro consejo es no detenerse en aspectos locales demasiado tiempo porque la idea que debería acompañarnos a lo largo de esta primera actividad de planificación es que sólo estamos cubriendo una etapa, un *round*, y que, en momentos posteriores, cuando la estructura esté garantizada, podremos volver sobre el texto para planificar de forma detallada el inicio y el final de los apartados, los enlaces, etc.

Escribir o textualizar: el control de la actividad durante la escritura

Aquellas actividades que se desarrollan mientras se escribe y que, por lo tanto, están directamente vinculadas con la producción textual, tienen también una relevancia especial en el producto final y, pese a ser cruciales, son las más difíciles de aprehender y de conocer. Las actividades mentales que realizamos cuando estamos escribiendo y decidimos poner una palabra en vez de otra, seguir de una determinada manera o releer lo escrito, son probablemente las más escurridizas al control consciente a lo largo del proceso de composición, a la vez que constituyen la esencia misma del proceso de textualización.

Dejando al margen opciones más complejas –pensar en voz alta o realizar informes sobre el proceso seguido– para mejorar la regulación del proceso, es importante clarificar en qué consiste dicho proceso y aumentar gradualmente nuestra conciencia sobre el mismo. En este sentido, empezar por identificar y detectar algunos momentos claves en este proceso puede resultar de utilidad. ¿Cuándo tenemos –o percibimos– mayores dificultades? ¿Antes de empezar? ¿En el momento en que ya hemos «vertido» las ideas y debemos revisar lo escrito? ¿Cuándo es más fluida nuestra producción escrita? ¿En qué momentos nos paramos sin saber cómo seguir?

Para poder rastrear nuestro proceso y las modificaciones que ha sufrido, y tener más luz sobre las cuestiones apuntadas, resulta interesante guardar y revisar las diferentes versiones de un determinado texto. El análisis se enriquece si hemos tenido la precaución de anotar el tiempo que dedicamos a cada sesión de escritura. La relación entre el tiempo dedicado a la tarea de escribir y el nivel de producción nos puede ayudar a interpretar el proceso seguido, dándonos cuenta de aquellos aspectos en los que tene-

mos más dificultades y que, por ello, consumen más tiempo o de las partes y momentos en los que el ritmo de producción aumenta y la sensación de dificultad disminuye.

El aumento de conocimiento sobre nuestra forma habitual de proceder, además de que favorece la posibilidad de subsanar errores o actuaciones desajustadas, permite de nuevo disminuir los niveles de ansiedad porque nos nutre de explicaciones claras y racionales acerca del porqué de nuestras preocupaciones.

Por otra parte, también conviene conocer algunas actividades que en este momento pueden ser disfuncionales para poder abandonarlas si fuese el caso. Nuevamente nos referimos a la relectura excesiva de párrafos y frases acabadas de escribir para revisarlas o mejorarlas. También en este caso, ésta es una tarea innecesaria no sólo porque detenerse en exceso en algunas frases y párrafos puede dificultar retomar nuestro plan y lo que pretendíamos cuando nos disponemos a escribir párrafos posteriores (habitualmente decimos que «perdemos el hilo»), sino que además puede que hayamos dedicado un tiempo importante a una parte del texto que al final, cuando lo valoremos en su conjunto, puede revelarse como innecesaria. Por ello, sigue siendo conveniente tener presente que estamos sólo en una etapa del proceso, que escribir implica aproximaciones sucesivas al texto final y que, de momento, se trata de traducir a texto lo que uno tiene en mente. La valoración del texto en su forma final será posterior y, en este momento del proceso, es mejor que releamos en función del contenido y de la progresión temática, no en función de la corrección y ajuste de la forma del párrafo o frase recién formulados.

En la consecución de estos objetivos cobra una relevancia especial la escritura en colaboración (Camps, 1992). La posibilidad de escribir un texto con otros es una tarea relativamente habitual en el ámbito académico, que favorece la visibilidad del proceso seguido y facilita la discusión sobre la forma de escribir, con lo que acostumbra a resultar más fácil su análisis y revisión. En estos casos, es aconsejable trabajar con algún procesador de textos que permita recoger las trazas de las diferentes aportaciones y decisiones. La mayoría de los procesadores actuales incluyen herramientas que permiten controlar y rastrear estos cambios. Desgraciadamente, el hecho de escribir un texto con otros autores es una práctica a la que se ven poco expuestos los que se inician en el terreno de la escritura académica, que se encuentran con la exigencia casi generalizada de tener que escribir sus primeras producciones solos y casi sin ayuda. Escribir con otros es ciertamente difícil, pero puede ser de gran ayuda para ganar conciencia sobre el proceso de composición, para aprender a planificar y revisar de forma guiada, viendo cómo otros más expertos actúan, y para aprender a decidir por qué unas estrategias son más adecuadas que otras en diferentes momentos del proceso.

Revisar: diferencias entre aprendices y expertos

Por último, ya en el momento posterior a la escritura, cobran importancia las actividades de revisión. Éste es un subproceso de enorme importancia, imprescindible desde la actuación experta y que, sin embargo, es muy poco conocido y, consecuentemente, mal utilizado por los escritores noveles. Tal como muchos autores han puesto de manifiesto, la diferencia fundamental entre un estudiante que empieza a escribir textos científicos y un escritor experimentado está en que el estudiante considera definitivo un texto que para el escritor experimentado no sería más que un primer o segundo borrador (Flower, 1989; Cassany, 1995; Toutain, 2000).

Así, revisar, reescribir, es en gran medida la actividad que caracteriza a los escritores experimentados y numerosos testimonios de escritores reconocidos corroboran tanto la presencia de esta actividad como la dificultad de decidir cuándo se puede dar por terminada la revisión de un texto, que, por definición, siempre es susceptible de ser mejorado.

Gabriel García Márquez lo expresaba muy gráficamente cuando afirmaba:

La primera tentación cuando leo un texto mío es coger el lápiz y empezar a corregir; por eso nunca leo mis libros después de publicados¹.

Ésta es una actitud radicalmente diferente de la que a veces tienen algunos estudiantes que, incapaces de detectar problemas en sus textos, los dan por buenos después de revisar tan sólo, y como mucho, su corrección gramatical y ortográfica.

La dificultad a la hora de revisar los propios textos se ve agravada cuando los leemos sin la distancia necesaria que exige nuestra condición de autores y lectores a la vez, hecho que a menudo facilita la sobreinterpretación de algunos párrafos y expresiones que, aunque sean confusos o incoherentes, para nosotros resultan claros porque suplimos la información que falta, no nos percatamos de las repeticiones y redundancias o inventamos las relaciones que el texto no explicita.

Para aprender a revisar de manera eficaz, resulta útil tener presentes la cantidad y el tipo de actividades que ponen en marcha los escritores experimentados cuando se dedican a revisar sus producciones y que, ya desde la década de los noventa, la investigación puso de manifiesto de forma detallada y fehaciente. El cuadro 2 debería ayudarnos a entender la revisión como una actividad integrada en el proceso de composición escrita que puede desarrollarse de forma sistemática.

1. Entrevista a Gabriel García Márquez realizada por Carlos Arroyo y titulada, *García Márquez: «Yo no sé gramática»*. Publicada en *El País*, el 31 de diciembre de 1995 (p. 28).

Cuadro 2. Características del proceso de revisión (adaptado de Flower, 1989, y Cassany, 1995)

CARACTERÍSTICAS DEL PROCESO DE REVISIÓN	
Objetivo	♦ Mejorar globalmente el texto, no sólo corregir errores.
Extensión	♦ Fragmentos extensos del texto, las ideas principales y la estructura, no sólo palabras o frases aisladas.
Técnicas	♦ Se pueden utilizar diferentes recursos según el tipo de problema (interrogantes, asteriscos, etc.). ♦ Diagnóstico preciso. ♦ Uso sistemático.
Tipo de revisión	♦ Planificada. Parte del proceso de escritura. ♦ Diferentes niveles de revisión y de diagnóstico. ♦ Recurrente. ♦ Consume mucho tiempo. ♦ Guiada por los objetivos de escritura.

Como puede observarse, para mejorar la revisión hay que atender a los objetivos que la guían, a la extensión de sus actividades, a las técnicas que se utilizan y al tipo de revisión que se efectúa.

En cuanto a los objetivos, los escritores expertos consideran que la revisión debe ayudarles a mejorar el texto, a acercarlo aún más a los objetivos previstos, y para ellos constituye uno de los momentos clave de todo el proceso. En cambio, para muchos aprendices se persigue sólo corregir errores y pulir el texto, con lo que el alcance es limitado.

En lo que se refiere a la extensión de la revisión, para los aprendices se trata sólo de cambiar frases o palabras. Es frecuente, en algunos casos, emplear mucho tiempo en la búsqueda de una palabra o en la reformulación de una frase específica, sin que se haya revisado la estructura general en la que esta frase o palabra se insiere, con lo que tanto la coherencia como la cohesión global del texto pueden verse afectadas. En cambio, los expertos revisan fragmentos más amplios que son analizados a la luz de la estructura general del texto. A menudo, ello supone la redistribución de párrafos enteros, su supresión o modificación profunda que se decide en función de los propósitos del escritor.

De acuerdo con la caracterización que venimos haciendo de la revisión, para los aprendices la técnica estrella es la eliminación y/o sustitución de palabras o, como mucho, de frases. Ello se acompaña de un pobre diagnóstico; a menudo, las decisiones se toman porque el escritor tiene la in-

tuición de que aquella palabra «no suena bien», pero carece de la información suficiente para emitir un diagnóstico que obviamente facilitaría la búsqueda de la solución.

Así, por ejemplo, si el escritor es consciente de que aquella palabra «es poco precisa y puede prestar a confusiones, puesto que se usa frecuentemente en el lenguaje cotidiano y también ha sido interpretada por diferentes orientaciones teóricas», está emitiendo un diagnóstico mucho más claro que si se limita a constatar que «no suena bien», «no me gusta», etc.

Ante un diagnóstico preciso, como el ejemplificado, resulta relativamente fácil decidir que debe cambiarse la palabra en cuestión por un concepto anclado en una perspectiva teórica y que, además, podría ser útil informar de esta perspectiva mediante el uso de citas o mediante un comentario.

Vinculado a este déficit en el diagnóstico de los problemas que pueden aquejar al texto, los aprendices acostumbra a hacer un uso poco sistemático de las técnicas de revisión. Dedicar más tiempo a unas partes del texto que a otras sin ser demasiado conscientes de ello, finalizan el proceso de revisión guiados más por su cansancio que por la valoración del producto final y, de manera general, creen que las actividades de revisión son un plus, más o menos voluntario, que no forma parte integrante del proceso de escritura (una vez se «termina» de escribir, entonces se puede revisar...).

Los escritores expertos, en cambio, saben que la revisión es parte integrante de la escritura, con lo que el texto no se considera terminado hasta que no se concluye el proceso de revisión. Esto les permite planificar también estas actividades, prever un tiempo para realizarlas y, por supuesto, no las hace dependientes de la disposición, fatiga, actitud o de cualquier otra impresión que esté asociada al contexto de producción.

Además, disponen de diferentes recursos para «marcar» el texto, recursos que acostumbran a ser indicativos del tipo de problema detectado. Así, los interrogantes suelen emplearse para detectar párrafos o ideas confusas que requieren aclaraciones, los asteriscos pueden remitir a otras partes del texto o a ampliaciones ad hoc, las cruces indican redundancia, etc.

Si bien cada escritor adquiere y usa un repertorio diferente y personal de recursos, a todos ellos les sirven para ejercer un primer paso en el proceso de revisión: la detección de algún problema que es rápidamente categorizado con el uso de alguna marca indicativa. El paso siguiente consiste en diagnosticar de forma precisa aquellos problemas detectados. Dependiendo de la pericia del escritor y de la dificultad de la situación de escritura, este paso puede realizarse de forma casi simultánea con el anterior, pero es importante remarcar que supone un tipo de actividad cognitiva diferente. El tercer paso implica ya la propuesta de solución.

Este es el siguiente y último aspecto en el que se diferencian expertos y aprendices cuando revisan un texto. Los expertos saben que existen dife-

rentes niveles de revisión y acostumbran a proceder de forma jerárquica. Primero focalizan en el nivel textual: se revisan los aspectos estructurales y de contenido de todo el texto. Para ello, resulta imprescindible recuperar y tener presentes los objetivos de la escritura, aquello que se pretendía. En un segundo momento, los expertos focalizan en el análisis y revisión de los párrafos (frases, sintaxis, conectores, etc.), lo que supone un nuevo nivel de revisión. Finalmente, pueden ya dedicarse al nivel formal y modificar o pulir el léxico, la puntuación, los aspectos formales, tipográficos, etc.

Capítulo aparte acostumbra a suponer la revisión de las citaciones, que puede hacerse de manera manual o ayudada por algún programa específico, pero que acostumbra a tener una entidad propia y separada del resto.

Obviamente, los diferentes niveles se mezclan, por lo que resulta muy útil el uso de recursos diferenciados que indican al escritor el tipo de problema detectado y permiten posponerlo sin riesgo de olvidarlo.

La detección simultánea acostumbra a exigir una actividad de revisión muy poco lineal, recurrente, que permite volver sobre determinados párrafos con otra mirada o incluso recuperar el nivel de revisión textual cuando se detecta un nuevo problema en el nivel de revisión formal, etc.

Los aprendices, por su parte, carecen de una conceptualización suficiente acerca de lo que implica el proceso de revisión que les impide actuar por niveles y utilizar técnicas y recursos de ayuda imprescindibles para gestionar adecuadamente la carga cognitiva que implica un análisis multinivel.

Por otra parte, no suelen tener presentes los objetivos que pretendían y se limitan a «escuchar» su propio texto desde su perspectiva de escritores. Se trata muchas veces de comprobar si se entiende lo que se ha escrito, pero no desde la perspectiva del lector –algo que siempre tienen en mente los expertos–, sino desde la propia perspectiva. Este sesgo en la mirada implica que, sobre todo los niveles superiores de problemas, los que atañen a la estructura textual y la consecución de los objetivos discursivos, sean poco visibles para el escritor que tiende a rellenar los huecos del texto con el conocimiento que él ya posee, a suponer relaciones que no tienen marcas suficientes en el texto para que el lector las descubra y a añadir información necesaria que el texto da como conocida pero que no permite inferirla.

Esta forma de proceder se acompaña de una actividad lineal, es decir, sólo se revisa una vez, se analizan todos los niveles de forma simultánea y no se retoma el texto y su lectura desde diferentes perspectivas, con lo que el tiempo global que se dedica a la revisión es mucho menor del que le dedican los expertos.

Para adquirir estas estrategias de revisión experta, puede ser interesante ayudarse de guías o pautas, ya sean preestablecidas o elaboradas de forma personal para la situación. Son varias las investigaciones que han puesto de manifiesto que el uso de pautas específicamente pensadas para

la revisión no sólo produce mejoras en los textos finales, sino que incide de forma muy positiva en la reflexión y en la regulación del proceso de composición (Ribas, 2001; Allal, 2000; Bain y Schneuwly, 1994). En el cuadro 3 se ofrece un ejemplo de una guía genérica que debería adaptarse a las características específicas de cada situación de comunicación. Otros ejemplos para otras tipologías textuales pueden hallarse en Cassany (1995), Castelló (2002) o Ribas (1997, 2001).

El uso de pautas es también un recurso utilizado por los investigadores expertos cuando actúan como editores de una revista científica y deben

Cuadro 3. Guía para revisar textos académicos

CONTENIDO	
1.	¿Queda claro mi objetivo como autor, lo que pretendo con el texto?
2.	¿La información que se aporta es suficiente?
3.	¿Las ideas están bien desarrolladas, explicadas y se entienden? ¿Precisan de ejemplos?
4.	¿Se intenta atraer el interés del lector?
	♦ Mediante diferentes recursos formales (verbos, pronombres, interrogaciones...).
	♦ En la consideración de su punto de vista sobre el tema.
	♦ En la consideración de sus conocimientos sobre el tema.
ESTRUCTURA. ORGANIZACIÓN DEL TEXTO Y PROGRESIÓN TEMÁTICA	
5.	¿La estructura queda clara (apartados, posición de la información relevante)?
6.	¿Los párrafos son adecuados? ¿Cada uno responde a una idea?
7.	¿El comienzo de cada párrafo es el adecuado? ¿Quedan claras las relaciones entre los párrafos?
8.	¿Las ideas están expuestas en un orden lógico y no de manera desordenada?
9.	¿El final de cada apartado es adecuado y permite enlazar con el apartado siguiente?
10.	¿El inicio del texto es adecuado y sugestivo?
11.	¿El final del texto es adecuado y permite recapitular lo que se ha dicho antes?
PALABRAS Y FRASES	
12.	¿Las frases son claras y correctas? ¿Hay algunas que sean demasiado largas o confusas?
13.	¿Las palabras son las adecuadas? ¿Hay algunas que se repiten con demasiada frecuencia?
ORTOGRAFÍA. GRAMÁTICA. PRESENTACIÓN	
14.	¿Hay errores gramaticales u ortográficos? ¿La puntuación es correcta? ¿La presentación es adecuada (notas al pie, márgenes, páginas, gráficos, títulos...)?
15.	¿Las referencias son completas y correctas?

escribir los informes de evaluación de un determinado artículo, recomendando o rechazando su publicación. Algunas de estas revistas publican en papel o en su página web las pautas que los revisores utilizan para elaborar sus informes. En el cuadro 4 se recoge un ejemplo de estas pautas.

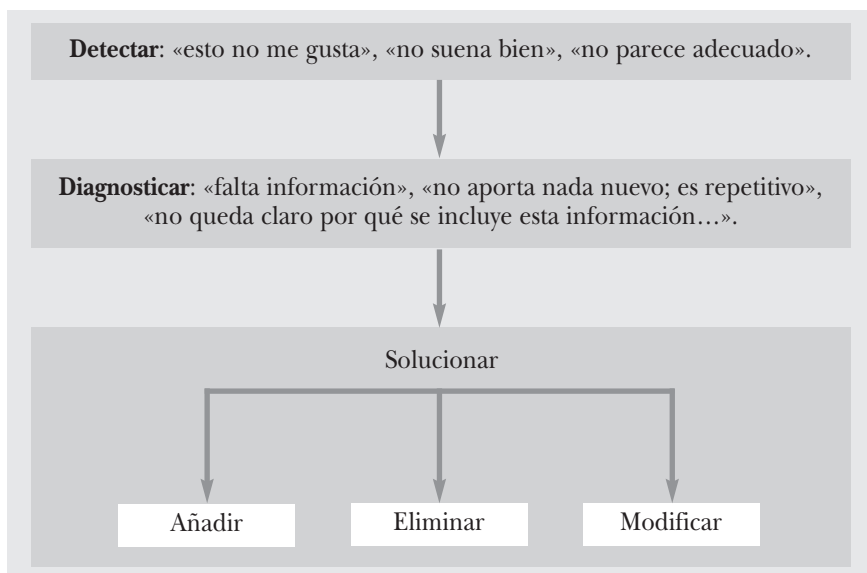
Cuadro 4. Ejemplo de pauta para la elaboración de informes de evaluación

CRITERIOS DE EVALUACIÓN. Se recomienda seguir los criterios que siguen. Puntuar de 0 (mínimo) a 5 (máximo)	
ASPECTOS DE CONTENIDO	
1.1 Grado de interés y actualidad del tema.	
1.2 Pertinencia y actualidad de las fuentes.	
1.3 Claridad e interés del planteamiento teórico.	
1.4 Claridad en la exposición de los objetivos del trabajo.	
1.5 Adecuación del diseño metodológico a los objetivos del trabajo.	
1.6 Pertinencia y corrección de los procedimientos de análisis de datos (si procede).	
1.7 Interés de los datos empíricos aportados (si procede).	
1.8 Interés y relevancia de la discusión, resultados y conclusiones.	
1.9 Interés y relevancia para la didáctica profesional (si procede).	
Puntuación media (aspectos de contenido)	
ASPECTOS FORMALES	
1.10 Organización y estructura.	
1.11 Extensión de secciones equilibrada y adecuada al contenido.	
1.12 Redacción y estilo.	
1.13 Presentación de tablas, gráficos.	
1.14 Referencias bibliográficas (respeto a las normas APA y correspondencias citas en texto y en lista).	
Puntuación media (aspectos formales)	

(Pauta utilizada por los revisores de la revista *Cultura y Educación*. Reproducción con permiso.)

El uso de pautas, guías y, en general, de todo tipo de ayudas a lo largo del proceso de revisión nos recuerda que para poder revisar y, en su caso, modificar a diferentes niveles un texto es imprescindible poner en marcha tres actividades íntimamente relacionadas: detectar qué es lo que nos parece incorrecto o inadecuado; diagnosticar o analizar las razones de nuestra valoración y, sólo cuando tengamos alguna hipótesis acerca del motivo que origina el problema, modificar, añadir o eliminar lo que creamos oportuno (cuadro 5).

Cuadro 5. Actividades implicadas en el proceso de revisión



Empezar a modificar, dedicarse a añadir o a eliminar partes del texto, sin tener claro cuál es el problema y la razón que aconseja el cambio, acostumbra a ser una práctica que además de ser poco eficaz, porque los criterios para valorar los cambios permanecen implícitos, puede aumentar la sensación de desconfianza y desamparo, puesto que uno no está nunca muy seguro de si «acertó» con el cambio o si debía dejar el texto como estaba, con lo que se «ensayan» distintas versiones hasta que el azar o el cansancio acaban decidiendo por nosotros.

Los perfiles del escritor: entre la particularidad y el proceso general

Después de toda una historia académica que incluye haber superado la escolaridad obligatoria y posobligatoria, una licenciatura y a veces incluso un

máster o los diferentes créditos de un doctorado, resulta poco discutible que cada persona ha desarrollado un conjunto de técnicas, actividades, rutinas y actitudes relacionadas con la escritura que delimitan un cierto «perfil» que le caracteriza como escritor.

Este perfil, fruto de la práctica –a menudo exitosa– y de la repetición en muchas y variadas situaciones de escritura, probablemente sea también poco consciente, puesto que pocas veces habrá sido objeto de reflexión.

Una de las primeras recomendaciones en el momento de enfrentar tareas de escritura académica de cierta envergadura es la de conocer dicho perfil para saber qué aspectos se ajustan mejor a las exigencias de este nuevo tipo de escritura.

La segunda recomendación tiene que ver con respetar aquellos aspectos que no sean un impedimento para este tipo de escritura. Respetar el propio perfil, o aquella forma de proceder con la que nos sentimos más cómodos, no quiere decir legitimar algunos errores que podamos cometer ni desistir de adquirir las estrategias necesarias para mejorar nuestra escritura. Se trata, por ejemplo, de saber que se puede flexibilizar el momento y la forma en que se planifica o revisa, pero sabiendo que éstas son actividades que deberán realizarse en algún momento del proceso.

Algunos autores han etiquetado y definido las características más relevantes de los perfiles de escritores universitarios. Recogemos, de forma resumida, y matizada por nuestra propia experiencia, los que mencionan Creme y Lea (2000), puesto que hemos observado en variadas ocasiones que se repiten con frecuencia entre los estudiantes universitarios y también en los que cursan másteres y doctorados, con lo que invitamos al lector a identificar, a medida que vaya leyendo, algunas características de su propia escritura que le acerquen a uno u otro de los perfiles presentados.

El perfil «buzo»

El escritor con este perfil experimenta la necesidad de escribir de forma inmediata y por ello se zambulle rápidamente en el proceso de redacción o textualización. Se trata de una escritura intensiva. No le resulta difícil llenar páginas y a menudo escribe mucho sin ni siquiera pensar en apartados o estructura. Cuando ya ha conseguido una elevada producción o cuando se van agotando sus ideas, empiezan los problemas. Entonces se enfrenta a la necesidad de organizar lo escrito, de imponer al texto producido una estructura y, si no consigue que el propio texto le informe de ella, le puede resultar tremendamente difícil.

La metáfora del buceo indica las dificultades para obtener una visión de conjunto, para lograr una correcta representación del paisaje, dado que uno se encuentra inmerso en él. Éste es, pues, el momento más difícil para este tipo de escritores, el momento en que deben representarse todo el paisaje,

darle forma, ya que ello implica planificar a partir de una primera versión y, a menudo, empezar también de forma simultánea el proceso de revisión.

Si no se es consciente de esa dificultad y no se concibe esta primera versión simplemente como una lluvia de ideas más o menos textualizada, el peligro de abandonar ante tamaña complejidad es muy elevado. Además, muchos de los escritores que responden a este perfil tienen ideas, creencias y concepciones que priman de manera irreflexiva su forma de actuar habitual. Creen, por ejemplo, que la primera versión muchas veces es la mejor —o debería serlo—, y que cuanto más vueltas le dan a una idea peor es el resultado final; también, que ante las dificultades es mejor volver a empezar de cero que revisar las versiones anteriores.

Estas ideas y creencias actúan como auténticos frenos a la adquisición de estrategias de planificación y de revisión, y pueden acabar desanimando al escritor que, en el fondo, acaba suponiendo que le falta habilidad o, en el mejor de los casos, que todavía no tiene el tema suficientemente claro.

El perfil «helicóptero»

Éste es el perfil opuesto al anterior. Se trata de una escritura extensiva que busca dominar el panorama general en primer lugar. La metáfora del helicóptero señala que el escritor debe poseer una información de la imagen general del texto, de sus límites y su estructura, aunque todavía no disponga de los detalles de cada uno de sus apartados, de la misma manera que cuando uno sobrevuela un territorio en helicóptero es capaz de tener una imagen general de una zona amplia, de sus límites, relieve y forma, aunque no distingue los detalles particulares de la vegetación o las construcciones.

Así pues, el escritor que se identifica con esta forma de proceder experimenta la imposibilidad de escribir si no tiene una clara perspectiva de la información que va a contener su escrito y de la forma en que va a organizarla, así como de sus objetivos y el tipo de texto que quiere conseguir. Se trata de elaborar una imagen global que después se abandonará, sólo transitoriamente, para cubrir «territorios» más pequeños del texto, haciendo sucesivas incursiones en la planificación de cada uno de los diferentes apartados, de la misma manera que un helicóptero sobrevuela a menor altura alguna de las zonas para ampliar con más detalle sus características. Se trata de realizar sucesivos zums en diferentes momentos y volver luego a retomar la planificación general, como el helicóptero que, después de sobrevolar a baja altura un poblado, vuelve a tomar altura para resituar dicho poblado en la visión general del paisaje de la que partía.

Lógicamente, esta exigencia antes de empezar a escribir suele provocar la tan conocida «ansiedad ante la página en blanco»: el escritor se sienta a trabajar pero es incapaz de empezar porque todavía no tiene claro cómo

debe hacerlo. Pasan las horas y la angustia aumenta, con lo que las tentaciones de abandono o los intentos abortados en minutos son también elevados.

En estas situaciones el hecho de ser conscientes de que no es posible conseguir una planificación tan detallada antes de empezar a escribir un texto complejo, que los cambios sobre la marcha, las idas y venidas del texto a la planificación y de los objetivos a la estructura son moneda frecuente entre todos los escritores expertos, puede favorecer una cierta relajación de las exigencias iniciales de este perfil de escritor, relajación imprescindible para desbloquear la situación y permitir que el escrito empiece a tomar alguna forma aun a sabiendas de que se trata sólo de una primera versión probablemente muy alejada de lo que acabará siendo el texto final. Es como si se tratara de comprender que nuestro helicóptero no nos permite elevarnos a demasiada altura y que, por ello, si el territorio es amplio y variado —es decir, si el texto es largo y complejo— sólo podremos obtener esa visión de conjunto desarrollando incursiones en zonas más acotadas y, por lo tanto, elaboraremos planificaciones siempre parciales.

También las creencias acerca de la revisión pueden actuar en estos escritores como frenos a la mejora del escrito. La idea de que el texto nunca será lo que pretendimos o que es desaconsejable que resulte alejado de nuestro esquema inicial, en definitiva, la excesiva idealización, hace prácticamente imposible la puesta en marcha de técnicas de detección y diagnóstico y mucho menos de solución. Conviene entonces dejar reposar el texto antes de revisarlo y leerlo al cabo de un día o dos, intentando olvidar aquella planificación inicial y forzando una nueva mirada, la del supuesto lector. En estas ocasiones, leer en voz alta suele ser también un excelente recurso para distanciarse del propio texto.

El perfil «puzle»

En este caso se trata de un escritor que actúa como si estuviera completando un puzle o realizando un juego en el que hay que encajar diversas piezas hasta lograr una figura final con sentido y significado. Algunos autores llaman a este perfil «periodístico» por la similitud con la forma de actuar de algunos representantes de esta profesión, según se desprende de algunos estudios realizados con periodistas en activo en los que se analiza su forma de proceder al escribir (Riley, 2000).

El escritor que escribe según este perfil dispone de diferentes archivos en los que ha ido guardando porciones o piezas de información que, llegado el momento, sirven para ir completando un nuevo texto mediante el conocido recurso que ofrecen los procesadores de texto de «cortar y pegar».

La principal tarea del escritor consiste en decidir qué información es adecuada y cuál resulta irrelevante; cuáles son las relaciones entre estas piezas de información y, por ello, cuáles deberían ser los nexos y conectores

entre los diferentes párrafos para que sean evidentes estas relaciones. Asimismo, cabe citar la necesidad de nuevas búsquedas que tal vez redunden en nuevos archivos que serán utilizados en situaciones futuras.

El peligro en estos casos tiene que ver con la obligatoria coherencia que debe presidir un texto y las adecuaciones de cada párrafo o cada nueva información con los objetivos finales que guían la toma de decisiones del escritor. Igual que sucede cuando se trata de armar un puzzle, hay que atender tanto a la forma de la nueva información como al contenido, a su semántica, y a veces es preciso alterar levemente alguno de estos dos aspectos en aras de mantener la coherencia final del texto.

Es cierto que este perfil de escritor sufre menos ante la página en blanco, porque dispone de bancos de información que rápidamente «llenan» de contenido esta primera versión del texto. Sin embargo, los escritores que se caracterizan por este tipo de actuación con frecuencia sienten ansiedad cuando, después de que hayan recuperado diferentes porciones y archivos que pueden ser utilizados en su texto, deben decidir cómo ajustarlos a los particulares objetivos de una determinada situación de comunicación y, por lo tanto, saber en qué sentido deben modificarlos o eliminarlos, cuáles deben ser ampliados y cuáles resultan irrelevantes o de segundo orden, etc.

Este proceso implica disponer de unos objetivos de escritura personales y claramente formulados que necesariamente serán subsidiarios de una determinada representación de la tarea de escritura en una situación comunicativa particular. Dichos objetivos permiten disponer de criterios para decidir cuál es la información necesaria, relevante o complementaria que hay que incluir en el texto. A veces, el proceso puede incluso conllevar repensar los propios objetivos y, a la luz de la información disponible, elaborar una nueva representación del texto.

El perfil «caos»

Este perfil se caracteriza, como su nombre indica, por la ausencia de regularidades en la forma de abordar el proceso de composición escrita y resulta bastante más frecuente de lo que a simple vista podría parecer. En determinadas ocasiones se escribe de forma inmediata, sin que sea necesario ningún tipo de reflexión previa, pero en otras resulta muy difícil empezar a llenar la página en blanco. El escritor característico de este perfil acostumbra a atribuir a las «musas» o a la «inspiración» sus diferentes formas de proceder y eso explica que le resulte relativamente fácil dejar el trabajo para otra ocasión cuando aparecen de forma reiterada las dificultades.

Sin embargo, ésta es una creencia muy poco adaptativa, ya que provoca niveles de ansiedad muy elevados cuando, por ejemplo, las musas llevan varios días sin aparecer y el trabajo se está retrasando más de lo conveniente.

Conviene entonces registrar cuándo y en qué situaciones aparece un mismo tipo de problemas para inferir algunas regularidades que permitan aumentar el nivel de conocimiento sobre el propio proceso y a la vez identificar aquellas actividades que resultan sistemáticamente complicadas o ineficaces, etc. Y, sobre todo, conviene plantar cara a esas musas que no llegan y ponerse a trabajar de forma metódica, utilizando las técnicas más conocidas de planificación textual a las que hemos aludido unas páginas más arriba: leer y hablar para escribir, búsqueda y selección de información, lluvia de ideas, reorganización de la información...

Finalmente, es importante remarcar, como ya hemos puesto de manifiesto, que cada perfil lleva asociadas creencias, actitudes y valores que generan estados de ánimo más o menos gratificantes y valoraciones de nuestra propia habilidad y competencia como escritores. Es casi imposible no sucumbir a momentos de desánimo –a veces cercanos a la desesperación– cuando uno se enfrenta al proceso de composición de un texto complejo, largo y exigente. Ya hemos anticipado que nos ocuparemos de esos aspectos afectivos de forma detallada en el quinto capítulo. Basta ahora recordar que el problema no radica en experimentar estas emociones y estados de ánimo, sino en el hecho de que los atribuyamos a causas desconocidas o esotéricas, a nuestra capacidad o inhabilidad y, sobre todo, en la manera como aprendemos a superarlos.

Cinco reglas de oro para escribir textos científicos (y no morir en el intento)

Las consideraciones precedentes ponen de manifiesto parte de la complejidad de la escritura científica, pero también evidencian que el conocimiento de sus características nos sitúa en mejores condiciones para controlar y gestionar con mayores garantías de éxito nuestro propio proceso de composición. Ya hemos avanzado también que la conciencia sobre nuestro propio proceso de composición, el conocimiento de nuestras habilidades y debilidades, la atención a nuestra forma de proceder, es una de las mejores maneras de aprender a controlar nuestra escritura y, en breve, de mejorarla. Además, la posibilidad de poner en marcha estrategias de regulación del proceso de composición nos permite empezar a controlar también nuestras emociones y evitar que la ansiedad nos domine, impidiéndonos avanzar.

Para recapitular, puede ser útil dotarnos de algunas reglas que, a modo de talismanes, nos acompañen cuando nos encontremos ante la necesidad, obligación o interés de escribir un texto científico de cierta envergadura y complejidad. Unas reglas que nos recuerden las formas de actuar más recomendables en situaciones críticas.

La estructura necesita del caos

La primera regla tiene que ver con la necesidad y a veces obsesión por la estructura del texto. Como hemos puesto de manifiesto, especialmente en el primer capítulo, la estructura de los textos científicos acostumbra a ser expositiva o argumentativa y requiere del cumplimiento de variados y exigentes requisitos formales. Sin embargo, conviene no olvidar que los textos acabados que publican las revistas científicas no son más que el producto final de un proceso a veces largo y doloroso que el lector desconoce. La estructura clara, los argumentos convincentes y la progresión temática que se nos antojan aparentemente fáciles y naturales en estos productos finales casi siempre fueron cobrando vida después de sucesivas revisiones en las que el desorden y la falta de coherencia estuvieron presentes.

Por ello, cualquier escritor debe tener presente que la consecución de una estructura clara y coherente así como de un texto bien cohesionado no se produce casi nunca de manera automática; que a menudo un cierto nivel de desorden y de caos facilita la tarea de ordenar la información y que, aunque no nos guste demasiado mientras se produce, es probablemente inevitable. No es pues conveniente empecinarse en evitarlo y sobre todo es aconsejable abordarlo con el ánimo tranquilo, como quien se enfrenta a una tarea resoluble y necesaria.

Varias metáforas nos pueden ayudar en este cometido: la imagen de una cocina en la que se está preparando un succulento menú puede dar esa impresión de caos y desorden a un visitante ocasional. Sin embargo, de la combinación –a veces inesperada– de varios alimentos van a surgir texturas y sabores nuevos que, una vez en la mesa, se nos antojaran perfectamente armonizados².

O tal vez pueda ser útil la imagen de alguien que está intentando redecorar su vivienda y que se dedica inicialmente a «probar» colores y texturas con los que revestir las paredes, tapicerías y cortinas que se ajusten a esas paredes y al mobiliario. La imagen es ciertamente de desorden y caos, pero sin ese esfuerzo inicial es posible que el resultado no sea el esperado y es seguro que ese tiempo dedicado a probar, a remover todos los elementos del salón y a ensayar diversas combinaciones entre ellos otorga seguridad y confianza al proyecto final de decoración.

El proceso seguido y el producto final son interdependientes

La segunda de las reglas que hay que tener presentes indica que un texto interesante, complejo y sugerente probablemente sea el fruto de un proce-

2. Precisamente Cassany usó dicha metáfora como título de uno de sus libros sobre escritura (1995).

so que también fue complejo. De ello se deduce que cualquier escritor debería desconfiar del texto que surge fácil, casi sin pensar, a borbotones. Esta forma de escribir en la que vertemos todo lo que tenemos en mente sobre un determinado tema suele ser útil como parte del proceso de escritura, pero en contadísimas ocasiones servirá como texto final, si se trata de la escritura de un texto científico. Por ello, es conveniente desconfiar de estas primeras versiones y partir de la idea de que son borradores iniciales que nos permiten disponer del contenido que hay que incluir en el texto final. Basándose en ese contenido, en esas versiones preliminares, a muchos escritores les resulta más fácil elaborar una representación del texto en la que se incluyan los objetivos de la situación de comunicación, los requisitos estructurales, la reflexión sobre la audiencia, etc.

Por otra parte, el hecho de ser conscientes de que el producto es en gran medida fruto del proceso de escritura seguido ayuda a no desfallecer ante las dificultades que ese proceso conlleva. Frases como «He estado tres horas trabajando y sólo he escrito una página» dejan de tener sentido como evaluación del trabajo realizado. Resultaría más adecuado valorar si hemos decidido cómo enfocar el tema, si hemos resuelto el problema de presentar nuestro punto de vista o si todavía no hemos encontrado la mejor manera de organizar nuestras ideas. Éstas son valoraciones del trabajo realizado basadas en el proceso seguido y no sólo en el producto final, el texto producido. Son más realistas y sobre todo más operativas, nos indican cómo progresa nuestro trabajo y dan cuenta de la estrecha e imbricada relación entre proceso y producto, entre lo que sucedió mientras escribíamos y el texto final.

Para avanzar en este tipo de valoraciones y evitar las evaluaciones derrotistas que sólo se basan en el producto obtenido, resulta útil elaborar un diario de las sesiones de escritura. Se trata de ir anotando, después de cada sesión de trabajo, lo que hemos hecho de la forma más descriptiva posible y, al final, anotar también la valoración de lo que hemos conseguido y lo que aún está por resolver. Además de ser una herramienta útil cuando hay que interrumpir el trabajo de escritura porque permite que el escritor recupere lo que estaba pensando, también es interesante cuando se trata de explicar a otros cómo está avanzando el trabajo, en especial a los profesores o al director del mismo (Young, 2003).

La confusión y la confianza son necesarias en su justa medida

La tercera de las reglas que un escritor debería tener siempre presentes tiene que ver con el conocimiento de las posibles fases por las que sus emociones y su estado de ánimo van a transitar a lo largo de la escritura. Decirse a uno mismo antes de empezar a escribir que habrá momentos de confusión y otros de excesiva confianza es imprescindible para no dejarse llevar ni por el desánimo ni por el engaño.

Sin embargo, disponer de ese conocimiento no inmuniza al escritor y, por ello, cuando realmente cunda el desánimo o cuando nos parezca que lo que acabamos de escribir es fantástico, conviene dejar esa parte del texto y retomarla unas horas o unos días más tarde. Es más que probable que la distancia temporal facilite una distancia afectiva y conceptual con el texto que nos permita valorarlo con más exactitud y con menos coste afectivo. Y en ese momento, será también preciso recordar que la confusión o la confianza que sentimos con anterioridad tenían una cierta explicación porque estos sentimientos, en su justa medida, son necesarios y pertinentes. La clave tal vez está en encontrar esta justa medida y en no dejarse llevar por ninguno de ellos. Una de las mejores maneras de mantener esa medida consiste en ser conscientes de cómo y por qué nos asaltan estos sentimientos a lo largo del proceso de escritura.

Cuatro ojos ven más que dos..., o dos mentes revisan mejor que una sola

La cuarta regla apela a la compañía necesaria en una actividad como la escritura, que tradicionalmente suele desarrollarse de forma exclusivamente individual. Ya hemos comentado, de forma bastante pormenorizada, las dificultades que un escritor tiene para detectar algunos problemas en sus textos, dada la dificultad de distanciarse de ellos. La posibilidad de contar con ayuda en ese proceso es, pues, importante y muy beneficiosa.

«Cuatro ojos ven más que dos» es una frase que cobra todo su significado cuando los ojos de quien colabora con el escritor son los de alguien experto en el tema y, además, escritor habitual de contextos académicos. Ello es así porque los criterios que ese escritor utilizará para valorar y revisar el texto serán cercanos a los que probablemente utilicen los lectores y la comunidad de referencia a la que el texto se dirige, mientras que si la ayuda procede de un escritor también poco experimentado, o de alguien que apenas conoce el tema, sus análisis carecerán de las claves interpretativas necesarias. Mejor aún si el trabajo de revisor externo se limita a detectar y, en algunos casos, a avanzar alguna hipótesis respecto al diagnóstico de algunos problemas del texto. Resulta sumamente útil que un escritor experto «marque» todo aquello que le parece discutible del texto y que, simplemente, comente sus impresiones con el autor sin proponer soluciones ni mucho menos escribirlas.

El diálogo y la discusión sobre los puntos más o menos discutibles del texto; sobre la claridad, pertinencia o confusión de la estructura, de los párrafos o del léxico, acostumbra a ser altamente formativos y a proporcionar criterios y herramientas a los escritores menos experimentados para revisar con mayor habilidad sus textos en situaciones futuras. Así pues, es aconsejable que una persona experimentada nos ayude a revisar el texto y nos señale los aspectos susceptibles de mejora; que nos comente con cier-

to detenimiento sus impresiones y los motivos por los que considera que algunas cuestiones deberían modificarse, y que nos muestre, en definitiva, los criterios que utiliza para revisar el texto para poder utilizarlos progresivamente de forma autónoma.

La reflexión siempre es más útil que la automatización

La última regla de oro apela a las demás y de alguna manera resume lo que venimos diciendo a lo largo de este capítulo. La reflexión consciente sobre las decisiones que tomamos mientras escribimos; el análisis de aquello que nos dio buen resultado y de lo que entorpece nuestra producción, y la intención explícita de elaborar y mantener una representación de la tarea lo más completa posible son actividades necesarias para escribir textos científicos y no son actividades que nadie llegue a automatizar completamente. Se aprende a reflexionar de manera más rápida y algunas situaciones repetidas permiten al escritor experimentado disponer de algunas rutinas –por ejemplo, para empezar y finalizar apartados, etc.–, pero la totalidad del proceso no es automatizable porque cada situación comunicativa es nueva y diferente y exige una nueva y particular representación del texto que hay que producir en esas circunstancias.

Lo que sí parece aumentar es el conocimiento condicional, es decir, el conocimiento que proviene de la reflexión y que nos indica cómo, cuándo y por qué una determinada decisión es más adecuada que otra, una forma de empezar es más aconsejable, una estructura textual resultará más indicada, etc. Este tipo de conocimiento es, en definitiva, el que permite actuar de manera estratégica ante nuevas situaciones de escritura y el que más diferencia a los escritores expertos de los principiantes.

A lo largo de este capítulo hemos expuesto, aunque sea de forma sucinta, la necesidad de conocer el propio proceso de composición para poder mejorar los procesos de escritura científica que no son simples, responden a exigencias diferentes de otras situaciones de escritura y tienen características específicas. Sólo sobre la base de los niveles progresivos de representación consciente de las actividades que conlleva la escritura va a ser posible una redescripción de las mismas (Karmiloff-Smith, 1992) que permita entender y dominar el complejo proceso de la escritura científica y académica. Se trata, fundamentalmente, de acercar nuestra concepción sobre la escritura a la de aquellas perspectivas más elaboradas que propagan la función epistémica de la escritura y la suponen, por ello, parte integrante del proceso de investigación, aspecto del que nos ocuparemos en el siguiente capítulo (Castelló, 1999; Miras, 2000).

La elaboración del conocimiento científico y académico

Mariana Miras, Isabel Solé

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación
Universidad de Barcelona

Leer, escribir, investigar, aprender y comunicar ¿actividades independientes o relacionadas?

La escritura de textos científicos en el contexto universitario implica actividades de escritura y de lectura. En el proceso de elaboración y comunicación del conocimiento científico, leer y escribir son actividades estrechamente relacionadas e interdependientes, unas actividades que algunos autores han definido como «híbridas» (Spivey y King, 1999). Elaborar un trabajo en el marco de una asignatura, un proyecto de tesis doctoral o un artículo para su publicación en una revista científica son tareas que exigen necesariamente leer y escribir de manera integrada: leer para escribir, escribir para volver a leer, releer, reescribir, en un proceso recurrente y reiterado. Hablar de tareas híbridas de lectura y escritura no quiere decir, lógicamente, que leer y escribir no sean tareas disociables en algunos momentos. Ahora bien, aunque a lo largo del proceso la actividad puede estar momentáneamente centrada en una o en otra, lo característico es que la lectura se acompañe de diversos tipos de escritura, que la textualización se apoye en la frecuente consulta de los textos ya incorporados, así como que despierte la necesidad de buscar nuevas fuentes; y éstas, en fin, generan nuevas ideas o plantean conflictos que obligan a reescribir el texto que también se va leyendo. A lo largo del proceso de indagación y del proceso de elaboración de un texto académico, la relación entre la lectura y la escritura es una relación cambiante. En algunos momentos el eje central de la actividad que llevamos a cabo es, fundamentalmente, la lectura, apoyada en mayor o menor medida en la escritura, mientras que en otros momentos el eje se desplaza a la composición del texto escrito, en este caso apoyada en la lectura.

Este carácter híbrido es inseparable del potencial poder epistémico que tiene el proceso de elaboración de un texto académico. La lectura y la

escritura en que se apoya este proceso, como ocurre en todas aquellas actividades que suponen comprender o producir textos medianamente complejos, pueden devenir instrumentos que permitan la toma de conciencia y la autorregulación intelectual de quien los utiliza (Emig, 1977; Applebee, 1984; Miras, 2000). Es cierto que tanto la lectura como la escritura pueden ser, en cada caso y por separado, herramientas fundamentales para la construcción del propio pensamiento y para el aprendizaje. Sin embargo, subrayar el carácter híbrido de la producción de textos científicos supone enfatizar la idea de la lectura y la escritura como estrategias entrelazadas, como instrumentos que unen y combinan sus respectivas potencialidades, multiplicando de este modo su poder como instrumentos del pensamiento. Como señalan algunos autores, el hecho de que los procesos y operaciones cognitivas implicados en la lectura y la escritura guarden estrechas relaciones entre sí, aunque sin ser idénticos ni confundirse, explicaría por qué la combinación de ambas en la resolución de determinadas tareas potencia perspectivas alternativas que favorecen el pensamiento y el aprendizaje (Fitzgerald y Shanahan, 2000). Cuando las utilizamos de este modo, la lectura y la escritura devienen estrategias de aprendizaje. Leemos y escribimos, investigamos y aprendemos, leyendo y escribiendo. La relación entre los textos académicos y el aprendizaje parece evidente en el caso de la lectura. Aprendemos a menudo al leer y comprender textos académicos producidos por otros. Claro que no siempre, ni siempre en la misma medida. Depende, como sabemos, de la puesta en marcha de un conjunto de estrategias necesarias para que así sea (Solé, 1997). En todo caso, parece poco arriesgado hipotetizar que cualquier alumno universitario ha experimentado procesos de aprendizaje a través de la lectura de textos académicos a lo largo de los estudios.

Menos obvio resulta el carácter potencialmente epistémico de la escritura y también en este sentido todo apunta a que posiblemente la experiencia de aprender al escribir sea una vivencia infrecuente para un buen número de estudiantes. Los datos de que disponemos son pertinaces y obstinados; a lo largo de la escolaridad, y la educación superior no es una excepción en este sentido, los estudiantes reciben escasas demandas de escritura, que en la mayoría de los casos se satisfacen con un texto de carácter reproductivo y de escaso nivel de composición (Solé y otros, 2005). Sin embargo, sabemos bien que aprendemos al escribir cuando dejamos de reproducir y decir estrictamente, o con otras palabras, lo que otro dice y pasamos a usar la escritura como un instrumento para elaborar y reflexionar sobre nuestro conocimiento, es decir, pensamos escribiendo. Si lo hacemos, a menudo dicho conocimiento se transforma de un modo más o menos amplio, específico o general. Obviamente, esta forma de abordar la escritura está en el núcleo del proceso de elaboración del conocimiento científico. No obstante, conviene no perder de vista que a lo largo del pro-

ceso de indagación y elaboración del conocimiento científico, como veremos, necesitamos utilizar la escritura (y la lectura) de maneras diversas. En determinados momentos nuestra escritura debe ser necesariamente reproductiva, y en ocasiones estrictamente reproductiva, mientras que en otros deviene imprescindible usarla de forma personal y reflexiva. La caracterización de la composición de textos académicos como un proceso dialógico tiene mucho que ver con esto.

En cualquiera de sus formatos (proyectos, tesis, artículos, etc.) el proceso de elaboración del conocimiento científico y la lectura y escritura asociadas tiene como objetivo último la transmisión de dicho conocimiento a otros. Ciertamente que en este proceso de elaboración en muchos momentos la lectura y también la escritura que llevamos a cabo son actividades en las que perdemos de vista al otro (o parece que lo hagamos), actividades en las que somos (o aparentemente somos) nuestro propio destinatario. Pero casi nunca el proceso termina ahí. En general, el proceso de indagación, como se ha señalado reiteradamente en los capítulos anteriores, tiene un destinatario otro que nosotros mismos. Un destinatario que puede ser más o menos próximo y conocido (tutor, equipo de investigación, compañeros...) o distante y desconocido (revista científica, tribunal de tesis...). Un destinatario con el que nos comunicamos mediante algún tipo de texto académico, que es objeto de lectura, o en ocasiones de exposición oral (presentaciones, defensas, conferencias; véase cuarto capítulo).

Así pues, leer, escribir, investigar, aprender y comunicar son actividades interdependientes y estrechamente relacionadas. Desde esta perspectiva, la composición de textos académicos, la escritura científica, no puede entenderse como el mero producto del proceso de aprendizaje e indagación, como el resultado o el punto final del mismo, sino como uno de los elementos integrantes del proceso mismo, a lo largo del cual los usos de la lectura y la escritura van variando y cumplen funciones diversas. En lo que sigue, trataremos de dar cuenta de los distintos tipos de lectura y escritura –exploratoria, de elaboración y para comunicar– que implica la producción de un texto académico.

Qué, cuánto y cómo leer y escribir: la lectura y escritura de textos académicos en el proceso de investigación científica

Cada proceso de investigación tiene sus propios avatares, ninguno es idéntico a otro en todos sus aspectos. La secuencia canónica «Introducción/Método/Resultados/Discusión» con la que suele ser presentado el producto final, pocas veces encuentra paralelismo con el proceso de elaboración que le subyace, mucho menos lineal, más recurrente y dinámico. En cada caso, y en momentos diversos, las finalidades, las formas e incluso el

número de actividades de lectura y escritura variarán. Aceptando pues que la diversidad es la norma, y no la excepción, es posible identificar tres tipos de lectura y escritura epistémicas que concurren y coexisten a lo largo de la investigación, cuyo peso relativo puede variar en sus distintas fases: lectura y escritura exploratoria, lectura y escritura de elaboración, y lectura y escritura de comunicación.

Leer y escribir para indagar y conocer. La lectura y la escritura exploratoria

La elaboración de cualquier tipo de texto científico o académico –los informes o trabajos de fin de estudios vinculados al grado, los proyectos o informes de investigación en los posgrados y doctorados, las tesis doctorales, los artículos que se publican en las revistas especializadas– exige del autor considerables dosis de lectura; de lectura de textos de otros y de lectura de su propio texto para asegurar su consistencia y legibilidad. Quizá un estudiante que acomete por primera vez la composición de un texto científico considere que necesita leer y leer mucho («leer todo», en realidad, es lo que querría, pero pronto se da cuenta de lo inabarcable de esa empresa) por su condición de novel en estas tareas. La escritura científica, como ha quedado establecido en los capítulos precedentes, es una actividad que implica como condición necesaria la incorporación de otros textos, de voces autorizadas que corroboren o cuestionen los argumentos propios, cuya comunicación a la comunidad científica justifican precisamente la tarea de escribir.

Ello es así porque el propósito de la escritura científica es contribuir a la generación de conocimiento, ya sea aportando evidencias nuevas que consoliden lo establecido, ya sea para matizarlo, cuestionarlo y abrir nuevas vías de investigación. El conocimiento se asienta sobre el conocimiento, el saber apunta a otros saberes. Delimitar un problema, formularse determinados interrogantes, decidir los medios más adecuados para encontrar las respuestas en unas condiciones dadas... constituyen retos intelectuales que, si bien el investigador siente que le atañen de forma personal, poseen una clara dimensión histórica, social y comunitaria: el referente para enfrentarlos es el conocimiento compartido y refrendado por una comunidad de científicos y académicos en un momento dado.

Así, todos, noveles y expertos, debemos entregarnos necesariamente a una tarea que no tiene fin, a través de la cual –lentamente al principio– nos familiarizamos con los conceptos, las teorías y las tradiciones de investigación; vamos haciéndonos partícipes progresivamente de esa cultura académica y científica, a la que también queremos contribuir con nuestras aportaciones. Sin embargo, éstas sólo podrán ser consideradas si se nutren de aportaciones anteriores y contemporáneas, si pueden ubicarse entre

ellas, si constituyen algo propio a la vez que conectado con el conocimiento compartido. Escribir ciencia requiere como condición necesaria (aunque no suficiente) leer ciencia. En la escritura académica el recurso a otros textos no es una elección, sino una exigencia; es un constituyente prototípico e indispensable de la producción textual (Jakobs, 2003; véase el primer capítulo, en esta misma obra). En su itinerario a través de textos ajenos, el autor conoce y reconoce, integra e incorpora su propia perspectiva al conocimiento científico compartido, puede marcar su posición y contrastarla críticamente con otras. Este recorrido, necesario para la generación del saber disciplinar, constituye un magnífico antídoto contra la tendencia a interpretar la producción científica como una tarea esencialmente *ex novo* e individual (esto es, al margen de la producción ya existente, sin interrogar y sin ser interrogado por los textos de otros teóricos e investigadores; véase Sánchez, 2006).

Imaginemos, en lo que sigue, el caso de un hipotético estudiante que bajo la supervisión de un tutor está elaborando su proyecto de tesis doctoral, proyecto que deberá presentar por escrito y defender en sesión pública ante una comisión formada por investigadores del programa de doctorado en que está inscrito. Asumamos por ahora que dicho estudiante se encuentra en la fase crucial de delimitación del problema; como suele ser el caso, él suponía haberlo encontrado (quiere estudiar la comprensión lectora), pero según su tutora se encuentra ante una temática excesivamente amplia, y necesita concretar, delimitar y establecer unos parámetros que conviertan la temática en un problema susceptible de ser investigado. Este estudiante ya ha empezado a leer, con toda probabilidad; ha ido identificando las referencias que se relacionan con «su» tema en las bibliografías de algunas materias que ha cursado, de seminarios en los que ha participado; ha revisado la bibliografía de algún artículo particularmente interesante que le ha conducido a otro artículo, quizá a un libro... Podríamos decir que ha llevado a cabo una *exploración intuitiva*, que le permite empezar a tomar contacto con la literatura especializada sobre el tema, pero que a la vez puede situarle ante perspectivas muy diversas, y de hecho, con problemáticas también diferentes y escasamente relacionadas entre sí.

Nuestro estudiante necesita proceder a una *exploración guiada*, que lo será tanto más cuanto mejor delimitado esté el problema que quiere investigar, lo que, de hecho, circunscribe también los ámbitos de búsqueda bibliográfica. Así, si considera la posibilidad de estudiar la enseñanza de la comprensión de textos en la educación primaria, o bien la influencia de los procesos inferenciales en la comprensión de enunciados matemáticos en estudiantes de primer curso de ESO, el universo de búsqueda se reduce y se hace más manejable. Con ser crucial, la delimitación del problema no es el único criterio susceptible de guiar la lectura. La intervención de la tutora será imprescindible no sólo para asignar directamente la lectura de de-

terminados textos, sino también para compartir los criterios de selección que ella misma maneja: autoridad y prestigio de las fuentes (autores y publicaciones), actualidad, carácter vertebrador o fundacional para el ámbito de conocimiento, capacidad para proporcionar un «estado de la cuestión», entre otros.

La lectura exploratoria debe conducir a identificar textos pertinentes y adecuados para el problema que se quiere investigar. Por ello, en las primeras aproximaciones a una temática, no es aconsejable proceder a búsquedas en las bases de datos al uso en el campo científico de que se trate. El recurso a estas herramientas imprescindibles sólo resulta útil cuando se manejan criterios suficientes que permitan una delimitación fundamentada. Lo contrario –esto es, buscar con poco criterio– suele conducir a la obtención de listas interminables de referencias que sólo contribuyen a incrementar la ansiedad del autor y a desviar el enfoque en la selección de literatura consultada, que debe estar presidido por criterios de pertinencia antes que por criterios de exhaustividad.

La identificación de las obras fundacionales o vertebradoras en una temática determinada es crucial, así como el rastreo de autores o familias de autores cuya producción entronca los conceptos básicos con aportaciones sucesivas que aseguran la actualización de la temática estudiada.

El carácter epistémico de la lectura exploratoria se hace patente en su capacidad para discernir lo que es susceptible de ser objeto de una lectura de elaboración; requiere, por tanto, claridad en las finalidades que se persiguen y parámetros que contribuyan a optar con fundamento. Es una lectura «para uno mismo». En la lectura exploratoria el objetivo del lector es decidir si le conviene o no leer determinado texto. Esta decisión puede contar con supervisión externa; pero hay que ir aprendiendo a seleccionar de forma progresivamente autónoma, de tal modo que la consulta al tutor se reconvierta: no se está formando del mismo modo el estudiante cuya pregunta es «¿qué leo ahora?» que aquel que plantea: «Creo que estos dos artículos pueden ayudarme en la delimitación del marco teórico, pero este tercero me plantea más dudas (porque el autor me resulta desconocido, por ejemplo), ¿qué le parece?, ¿por dónde empiezo?».

Se trata, por tanto, de una lectura selectiva, en la que el lector tiene en mente lo que está buscando, recurre a determinados criterios y centra su atención en partes del texto y elementos paratextuales capaces de proporcionar información útil para evaluar la conveniencia de proceder a una lectura atenta del texto en su totalidad. Entre otros aspectos, la decisión puede apoyarse en la información que aporta el resumen que suele acompañar a los artículos que publican las revistas científicas y académicas, en

los conocimientos sobre el autor o los autores y su obra, en la línea editorial de la propia publicación, en la actualización del trabajo, en el carácter fundacional —«clásico»— que pueda revestir el texto. Las preguntas que hay responder en este caso son:

- ♦ ¿A partir del resumen y de las palabras clave parece que este texto es una aportación que hay que considerar? ¿Para qué aspectos/objetivos/apartados [según el estado de elaboración se podrá precisar más o menos] parece pertinente?
- ♦ ¿El medio de publicación (revista, editorial...) está bien considerado por los miembros de la comunidad científica y académica a la que se dirige?
- ♦ Los autores, ¿tienen reconocimiento en el ámbito en el que se sitúa el problema de la investigación? Sean o no conocidos, ¿se puede establecer alguna línea de filiación entre ellos y otros autores cuyas aportaciones han sido ya consideradas?
- ♦ ¿Es un texto reciente?
- ♦ ¿Las referencias bibliográficas están actualizadas? ¿Permiten intuir una línea de filiación temática de interés? ¿Remiten a otros autores reconocidos?
- ♦ ¿Se trata de un «clásico» (quizá imprescindible)?

Evidentemente, estos interrogantes tienen un carácter orientativo; quizá no puedan ser respondidos en su totalidad, pero ayudan, en primera instancia, a transitar desde una exploración intuitiva a una exploración guiada, a tomar decisiones razonadas acerca de los textos que van a ser leídos. Dada la trascendencia de esas decisiones y su carácter profundamente formativo, sería muy deseable que formaran parte del contenido de las sesiones de trabajo que los estudiantes mantienen con sus tutores. En este sentido, cabe recordar que dichos estudiantes, antes de emprender un trabajo científico, han leído ya bastante; pero con toda probabilidad han abordado escasos textos académicos y científicos, y cuando lo han hecho ha sido por asignación externa. Ahora afrontan un doble reto, para el que necesitan «práctica guiada»¹: comprender esos nuevos tipos de texto y aprender a tomar decisiones autónomas, basadas en criterios acertados, acerca de qué leer. A través de las sucesivas interacciones, es posible y deseable que el tutor de investigación pueda compartir no sólo sus conocimientos sobre los tópicos de estudio y los procedimientos metodológicos que permiten abordar-

1. «Práctica guiada» es una expresión que puede ser comprendida fácilmente. En psicología, ha sido utilizada por diversos autores (Pearson y Gallagher, 1983; Palincsar y Brown, 1984; Rogoff, 1993) como componente imprescindible de los procesos de enseñanza y apropiación en la zona de desarrollo próximo. A través de la práctica guiada, los novales pueden progresivamente desprenderse de la ayuda y guía que al principio les prestan sus tutores, y mostrar competencia autónoma.

los, sino también su carácter de «experto» en las formas retóricas y discursivas propias de su ámbito de conocimiento; en el manejo de los criterios que ayudan a ubicar determinadas publicaciones, autores, líneas de investigación, etc. De este modo, la ayuda en la elaboración de un trabajo científico adquiere el valor añadido de facilitar la introducción del investigador novel en los usos propios de una comunidad científica y académica. Entre ellos, saber cómo buscar y organizar fuentes documentales potencialmente valiosas no es, desde luego, una cuestión menor.

Aunque en la fase del proceso de composición de textos académicos a la que venimos refiriéndonos predominan ampliamente las actividades de lectura, es a todas luces necesario que estas actividades vayan acompañadas en alguna medida por actividades de escritura, de mayor o menor entidad y volumen. Se trata de momentos del proceso en los que, como acabamos de señalar, suele interesarnos fundamentalmente establecer y conocer las «raíces» científicas de nuestra indagación e identificar textos interesantes que nos permitan avanzar en la comprensión del problema específico que tratamos de abordar. Ahora bien, por poco complejo que sea el problema, es fácil que la cantidad de información que tenemos que manejar rápidamente consiga desbordarnos y tengamos que recurrir a algún tipo de organización de nuestras lecturas y de la información que vamos obteniendo. Aunque pueda ser laborioso, y en ocasiones bastante tedioso, no cabe duda de que es más fácil y rentable llevar a cabo esta organización mediante recursos físicamente visibles en un papel o en un documento informático (base de datos personales, fichas, etc.) que confiando meramente en nuestros recursos mentales.

Pero no se trata únicamente de organizar físicamente nuestras lecturas, lo cual es indudablemente recomendable. Se trata, sobre todo, de dejar un rastro escrito, un registro del resultado de la actividad de lectura exploratoria que hemos llevado a cabo. Esta huella puede abarcar desde el mero subrayado a la toma de notas personales y pequeños resúmenes. Se trata de textos y rastros escritos que, más allá de las preferencias, hábitos y estilos personales de cada estudiante en el uso de un tipo u otro de escritura, tienen como función fundamental ayudarnos a fijar la información encontrada, la vía o las vías empleadas para localizarla y los criterios utilizados en su momento para seleccionar y valorar esta información, todo ello con el objetivo último de poder recuperarla con posterioridad de la manera más eficiente posible.

Sin caer en la obsesión (debe tratarse de una escritura lo más funcional posible), vale la pena registrar la información y la valoración tanto de los textos que identificamos como textos que pueden sernos útiles, cuanto de aquellos que desechamos por motivos diversos. La mayoría de las veces los procesos de elaboración del conocimiento científico suelen ser procesos dilatados en el tiempo y uno termina por olvidar, si no se dota de recur-

sos para no hacerlo, por qué decidió desestimar tal o cual aportación, o pura y simplemente, si llegó a consultarla en algún momento.

Por otra parte, no es infrecuente que en el rastreo, cruce y contraste de las fuentes documentales que se lleva a cabo a través de esta lectura exploratoria, en especial a medida que el investigador avanza en el proceso, se generen ideas «interesantes» y heurísticas que merece la pena no perder de vista de cara a la elaboración futura del trabajo. Nuevamente en este caso es aconsejable dejar rastro escrito de las mismas mediante notas, fichas, o cualquier otro recurso de índole similar, que facilite su recuperación futura.

Para terminar este apartado, señalemos que la lectura exploratoria, y la escritura que la acompaña, no son en absoluto exclusivas de las primeras fases de elaboración de un trabajo científico (ni de los investigadores debutantes; los expertos muestran también los beneficios de la veteranía en su pericia en esa exploración). Nuestro estudiante –como cualquier investigador– deberá estar atento a las revisiones, a las novedades, a los informes de investigación que puedan aportarle elementos de reflexión, de contraste, de refutación o de refrendo de sus propios argumentos y estrategias de indagación. Es esperable que en el curso de la investigación los criterios que orientan en la selección de los recursos bibliográficos se vayan consolidando y configuren una suerte de itinerarios inteligentes, que conducen a lo que es pertinente sin cerrar la posibilidad de incorporar líneas de búsqueda bibliográfica que tal vez no fueron contempladas desde el principio.

Leer y escribir para comprender, integrar y elaborar

Aunque no resulta fácil determinar con claridad los pasos y las etapas de elaboración de un texto científico, podríamos distinguir en todos ellos un período en el que el investigador se centra fundamentalmente en elaborar su propia respuesta a las cuestiones que han originado su indagación. Eso quiere decir en definitiva que, con relativa independencia del tipo de trabajo realizado (empírico, revisión teórica, etc.), llega un momento en que resulta necesario ir más allá de lo dado y tratar de aportar en la medida de lo posible una voz propia al diálogo ininterrumpido que supone la construcción del conocimiento científico. Esta fase del proceso es, lógicamente, una de las que mayor ansiedad genera a la mayoría de investigadores, tanto expertos como novatos, por motivos que han sido ya expuestos en el capítulo anterior y que se desarrollan en profundidad en el quinto capítulo.

Elaborar una voz propia requiere utilizar la escritura y la lectura de manera distinta a como la hemos descrito en el apartado anterior. En este caso, la escritura, la composición escrita, deja de ser una mera herramienta para fijar y organizar la información, una escritura hasta cierto punto ne-

cesariamente reproductiva, para pasar a ser un instrumento para pensar, para desarrollar y elaborar las ideas que irán configurando el contenido del texto académico. La lectura, por su parte, deja de ser una lectura exploratoria y de toma de contacto, una lectura para conocer y valorar el potencial interés de determinadas fuentes documentales para nuestro trabajo, para pasar a ser una lectura en profundidad de las fuentes seleccionadas. Este tipo de lectura, que puede realizarse con distintos objetivos concretos, persigue siempre en primera instancia el conocimiento detallado y la comprensión de las fuentes, aunque es sensato enfocarla tratando de no perder de vista su utilidad para ayudarnos a avanzar en el propio proceso de elaboración.

Esto último nos lleva a tomar conciencia, una vez más, de lo difícil que resulta en el proceso de elaboración de un texto científico separar con claridad los momentos en que escribimos y en que leemos, al menos en la mayoría de los casos. El escritor científico inexperto puede llegar a representarse esta elaboración como un proceso que arranca con la lectura de fuentes y continúa con la planificación del texto, que luego se escribe y finalmente se revisa. A veces es así, pero indiscutiblemente ésa es la excepción más que la regla. La mayoría de los procesos, entre ellos sin duda los procesos de elaboración de proyectos de tesis doctoral o proyectos de final de carrera, suelen requerir que leamos a la vez que vamos escribiendo y escribamos a la vez que vamos leyendo. Y eso es particularmente cierto en el momento en que el escritor decide ponerse a elaborar su propio texto.

La escritura de elaboración es una escritura personal, cuyo objetivo fundamental es servir de soporte al propio pensamiento para poder construir e ir estructurando aquello que pretende decirse en el texto, su contenido. Autores como Flower (1979) han definido este tipo de escritura como «prosa de escritor» (*writer-based-prose*), contraponiéndola a la «prosa de lector». Se trata de una escritura exploratoria para uno mismo, notas y apuntes que no están sometidos a las exigencias formales y de legibilidad que comporta la incorporación de la perspectiva del futuro lector. De este modo, el escritor elimina un importante elemento de presión y de exigencia y se concede a sí mismo un tiempo y un espacio para poder centrarse de manera más sosegada en el proceso de selección, organización y elaboración de la información y las ideas que pretende transmitir.

Dadas estas características, parece lógico que el escritor de un texto académico se implique en esta escritura de elaboración utilizando la escritura como instrumento para «transformar el conocimiento», más que para meramente «decir el conocimiento», ya sea propio o de otros (Bereiter y Scardamalia, 1987). Aunque, como veremos, éste no sea el único, la escritura de elaboración y la lectura que la acompaña puede llegar a ser el momento de mayor creatividad en el proceso de composición de un texto académico, siempre y cuando el escritor se arriesgue lo suficiente y adopte

un enfoque profundo y reflexivo, aprovechando el potencial de la interacción que se establece entre el problema del qué decir y el problema de cómo decirlo. Hemos argumentado en anteriores ocasiones (Miras, 2000) que la escritura reflexiva permite aprender acerca de lo que se escribe. Ésta es sin duda una exigencia básica de cualquier trabajo científico, y la escritura y la lectura de elaboración son instrumentos privilegiados para lograrlo.

En concreto, la escritura de elaboración puede adoptar formalmente una gran diversidad de formatos: listas de ideas, esquemas más o menos elaborados, mapas conceptuales, borradores de texto más completos, etc. Cada escritor suele haber adoptado con el tiempo un formato preferido con el que se siente cómodo, más visual unos, más narrativo otros. Sea cual sea éste, especialmente en los momentos iniciales, son textos caracterizados por una escritura básicamente predicativa y sintética, que suelen incluir términos poco precisos e informales y, a menudo, signos con un significado personal e idiosincrásico. Sin embargo, aun tratándose de un texto para uno mismo, cargado pues de elipsis e implícitos que de momento somos capaces de «rellenar» mentalmente, es recomendable que, a medida que se avanza, el escritor intente elaborar productos escritos cuyo nivel de precisión y explicitación vaya incrementándose poco a poco. Como señalara ya acertadamente Vigotsky (1977), es justamente en ese esfuerzo progresivo de explicitación, de traducir en texto escrito los «rellenos» que realizamos para leer mentalmente nuestros esquemas y borradores, donde radica buena parte del poder de la escritura como instrumento para pensar.

Especialmente importante es que esta explicitación, en forma de esquema o de índice, refleje las decisiones sobre el orden secuencial en que el escritor prevé introducir la información y las ideas que van a utilizarse en el texto. Aunque los textos dan siempre muchas vueltas y el orden inicialmente decidido rara vez es el finalmente adoptado, conviene no olvidar que la elaboración de un texto –y la escritura académica no es una excepción– tarde o temprano se plasma en un escrito que tiene una estructura lineal, en la que los distintos elementos (palabras, frases, párrafos, epígrafes, etc.) deben aparecer uno tras otro. Los escritores expertos saben que cuanto antes se aborde este problema, tanto mejor. Así, la elaboración de algún tipo de índice debería ser uno de los objetivos primordiales de la escritura de elaboración.

El mayor o menor peso de este tipo de escritura en la redacción final de un escrito científico es variable y depende de numerosos factores, entre ellos el grado de familiaridad con la temática o el volumen y la complejidad de la información que se incluirá. También depende hasta cierto punto, como se señalaba en el capítulo anterior, del perfil de escritor que uno ha llegado a desarrollar a lo largo de su escolarización. Buzos, helicópteros y otros dedican esfuerzos dispares a esta fase del proceso. Ahora bien,

aun considerando estas diferencias, es habitual que los escritores académicos novatos dediquen menos tiempo del que sería necesario a esta fase y consideren la escritura de elaboración, en cierto modo, una pérdida de tiempo. La opacidad de los procesos de elaboración de los textos científicos o la fascinación que ejerce la idea de los expertos produciéndolos mediante una escritura fluida y semiautomática, tipo pensar-escribir, pensar-escribir, etc., no son ajenas a este sentimiento de pérdida de tiempo o, aún peor, de falta de capacidad. Aunque sea menos fascinante, al menos en primera instancia, en la mayoría de los casos es preciso entender la escritura de elaboración como una etapa consustancial al proceso de composición de un texto académico, una etapa por la que pasan todos los escritores. También en el caso de los escritores expertos es poco frecuente que desde los primeros momentos del proceso de composición las ideas se encuentren claramente relacionadas entre sí, que el discurso sea ya cerrado y coherente.

La escritura de elaboración es una escritura lenta y tentativa, que requiere tiempo, concentración y material de lectura disponible. Antes, durante y después, es decir, a lo largo de todo el proceso, este tipo de escritura va de la mano y se produce concomitantemente a la lectura y relectura continuada de fuentes documentales, que utilizamos con objetivos diversos. Se trata de un tipo de lectura diferente a la que se ha descrito en el apartado precedente, una lectura que tiene lugar cuando el investigador se encuentra frente a un texto cuya asimilación se considera necesaria para su propio trabajo. El enfoque que se adopte frente a la lectura repercutirá no sólo en el conocimiento que permita elaborar; también se reflejará en los sucesivos borradores y probablemente en la versión final de su propio texto escrito. Veamos por qué.

Leer un texto científico no es lo mismo que leer una novela, un periódico o una receta; aunque parezca obvio, conviene recordarlo, porque lo que cambian son varias cosas: lo que se lee (y ahí reside la obviada), pero también la intención que preside la lectura, así como la forma de leer (lo que quizá no sea ya tan evidente). En el primer capítulo se han descrito detalladamente las características de los *textos* académicos y científicos (organización y estructura de la información, densidad lexical, intertextualidad, entre otras), que en sí mismas plantean retos a la comprensión. Los textos escritos desde una comunidad científica parecen suponer que los lectores comparten los supuestos y conocimientos –muchos de ellos implícitos, o sólo citados– de que parten los autores (Carlino, 2005). La comprensión que un lector pueda realizar de un texto científico está determinada por los conocimientos previos de que dispone, de su capacidad para relacionar sustantivamente estos conocimientos con los conceptos que se desgranán en el texto. La *lectura de elaboración* es exigente y precisa; no se satisface con «saber de qué va el texto», ni puede abandonarse sin más cuando resulta improductiva. Se lee con la *intención* de aprender, para ac-

ceder a la información que proporciona el texto y para elaborar conocimiento a través de su lectura; tiene que permitir identificar lo que se comprende y lo que no queda claro; lo que se comparte y lo que contradice las propias expectativas, valorar hasta qué punto la lectura del texto resuelve satisfactoriamente las finalidades que la motivaron. Es una lectura estratégica, sometida a objetivos precisos, por ejemplo:

- ♦ Conocer el estado de la cuestión sobre un tema.
- ♦ Ampliar perspectivas conceptuales.
- ♦ Profundizar en una perspectiva conceptual.
- ♦ Profundizar en un aspecto o contenido específico vinculado a un aspecto o contenido específico del propio trabajo.

Persistir o abandonar en la lectura de un texto tiene que ver con el grado en que se valora la consecución de dichos objetivos (u otros que eventualmente fueron apareciendo durante la lectura); si se analiza que el texto no nos acerca a su logro, es legítimo, y probablemente adecuado, no insistir en la lectura (y pensar en revisar los criterios con que se procede a la lectura exploratoria). Si se valora que el texto puede ser útil, pero se perciben dificultades en su comprensión (se identifican tantos conceptos desconocidos que la comprensión global queda comprometida; se cita con carácter vertebrador una teoría o línea de investigación con la que se está poco familiarizado, etc.), entonces es necesario posponer la lectura hasta que esas lagunas en el conocimiento con que se aborda puedan ser subsanadas y permitan niveles satisfactorios de comprensión.

Todo ello exige un lector que está dispuesto a «ir a fondo», a entrar en el texto, interrogándolo y dejándose interrogar por él; dispuesto a elaborar respuestas, aunque algunas preguntas queden abiertas. Este enfoque profundo (Marton y Säljö, 1976; Entwistle, 1988) se traduce en intensa actividad cognitiva –inferir, controlar, preguntar, responder, releer, elaborar, relacionar...– cuyas huellas son perfectamente visibles en las anotaciones, las llamadas de atención, los subrayados en el propio texto, así como en las notas, resúmenes y esquemas en el papel o en la pantalla. Aunque con frecuencia conduce a la confusión y genera dudas, sólo esta manera de leer puede conducir a integrar la información, transformarla en conocimiento, relacionarla con la de otros textos, elaborarla, para ir articulando las versiones sucesivas de un texto propio en el que la voz del autor se hace perceptible en una polifonía armónica, en la interlocución con otros textos que prestan sus argumentos u oponen sus objeciones a las tesis del autor.

Leer de este modo es, en buena medida, una decisión del lector. La lectura de textos científicos puede resolverse también de forma mucho más superficial, con un resultado básicamente acumulativo, escasamente integrado y sin que el conocimiento previo del investigador se vea sustancialmente modificado. La lectura que se contenta con saber qué dicen

otros (o quizá, a lo sumo, con ver si otros corroboran lo que uno piensa) es una lectura que posee serias limitaciones para la generación de nuevos interrogantes y la construcción del conocimiento. La lectura académica y científica concreta su capacidad epistémica en la medida en que tiende a la lectura profunda.

La lectura de elaboración se facilita si previamente se atiende a los índices que contribuyan a contextualizar el texto y a recuperar el conocimiento previo pertinente y necesario: el conocimiento del autor, la lectura atenta del resumen (si el texto cuenta con él), la reflexión sobre el título y los subtítulos que puedan aparecer. Por lo general, suele ser recomendable proceder a una primera lectura, que proporciona una visión general, para a continuación releer los pasajes (apartados concretos, el texto en su totalidad) que por su interés o dificultad merezcan atención adicional.

Hay que recordar, durante la lectura, los objetivos perseguidos, atender a aspectos inesperados y tal vez estimulantes, evaluar en qué grado se comprende, persistir, centrarse en el contenido. La elaboración característica de este modo de leer supone una carga cognitiva que, simultáneamente, se aligera y se facilita mediante la manipulación del texto –subrayarlo, anotarlo, releerlo– y, sobre todo, gracias a la escritura que tiene lugar mientras se lee –tomar notas, realizar listado de dudas, tomar citas textuales– y tras ella (resumir, sintetizar, etc.).

La lectura de elaboración requiere condiciones contextuales que faciliten la concentración (neutralización de los elementos distractores, ambiente tranquilo en el que el lector se sienta cómodo). La mayoría de lectores sacan provecho de ella cuando la emprenden con tiempo por delante, puesto que la lectura de textos científicos y académicos exige abordar unidades significativas de texto. Son necesarias también determinadas condiciones personales; si se está demasiado fatigado, si no existe un cierto grado de motivación intrínseca, es preferible esperar un momento más propicio; es una tarea exigente que requiere esfuerzo, lo que no se contradice con su capacidad para hacer disfrutar y sentir la experiencia emocional de aprender. Si leer aburre, si no se conecta, hay que preguntarse qué está fallando (quizá no se sabe por qué se lee ese texto; quizá se comprende a un nivel demasiado superficial; quizá el texto es demasiado difícil; quizá no está tan claro el problema de investigación; tal vez otras preocupaciones o intereses roban protagonismo a la tarea, etc.) y tomar las medidas más adecuadas.

En definitiva, la lectura de elaboración es un ingrediente imprescindible en el aprendizaje, en la construcción de conocimiento, así como en la progresiva incorporación en la comunidad científica y académica. Es, como en el caso anterior, una «lectura para uno mismo» que puede condu-

cir a comprender, elaborar, integrar y establecer relaciones entre lo nuevo y lo dado, para alumbrar modos propios de enfocar un problema, de abordarlo y resolverlo. Pero es también una lectura que incorpora a la comunidad científica, «lector externo»² al que se dirigirá el producto de la elaboración de tantas lecturas, cuyos criterios van siendo asimilados por el «escritor-lector», en la interlocución imprescindible que es característica de la literatura científica.

Leer y escribir para comunicar. El texto académico para ser leído

La lectura y la escritura de elaboración a la que nos acabamos de referir debe dar paso tarde o temprano a la composición del texto académico que finalmente será sometido a la mirada de otros, en especial a la mirada de la comunidad académica en el seno de la cual se inserta el proceso de investigación que se encuentra en el origen de todo el proceso. El cambio en el objetivo que en este momento persigue el investigador a través de las tareas de lectura y escritura, la elaboración de un texto que haga público los resultados del trabajo realizado, comporta necesariamente reintroducir todas aquellas restricciones que, de forma estratégica y transitoria, hemos obviado en mayor o menor medida mientras llevábamos a cabo la lectura y la escritura para nosotros mismos.

Estas restricciones, de las que depende su legibilidad, abarcan desde cuestiones formales y retóricas hasta aspectos que pueden tener que ver con la propia estructuración y organización de las ideas a lo largo del texto. Como ha sido ampliamente comentado en capítulos anteriores, el texto académico debe cumplir un conjunto de condiciones que tienen que ver con el rigor, la claridad y el respeto a las convenciones que rigen formalmente los textos de un determinado ámbito científico o profesional. A ello hay que añadir la necesidad de que el escritor se represente de algún modo al futuro lector del texto, aquel o aquellos a quien finalmente destinamos el texto.

Ser capaz de adoptar la perspectiva del futuro lector o lectores de un texto no es en la mayoría de los casos una tarea fácil, o cuanto menos no es una cuestión que pueda resolverse de forma mecánica o automática. Supone tener en cuenta y representarse aspectos como el nivel de conocimiento que el futuro lector tiene sobre la temática que se abordará en el texto, los objetivos y motivos que presidirán su lectura o sus expectativas respecto al texto. En este sentido, la escritura del texto definitivo suele implicar para el escritor novel un conjunto de retos (véase el segundo capítulo), en último término relacionados con la necesidad de distanciarse de su

2. En el primer capítulo, apartado «Descripción de las propiedades generales de los textos académicos», se caracterizan los diversos lectores del texto.

propia perspectiva y asumir la de otros, con los que puede estar más o menos familiarizado y representarse de forma más o menos fidedigna. Elaborar un trabajo en el contexto de la evaluación de una determinada materia o producir un documento para su discusión en el grupo de investigación en que se está participando puede suponer, en este sentido, un nivel de dificultad menor que, por ejemplo, la escritura de un artículo para su publicación en una revista científica o la elaboración de un proyecto de tesis doctoral. Sin entrar en considerar otro tipo de problemas, como la dificultad emocional que en ocasiones puede implicar la escritura dirigida a lectores más o menos próximos, lo cierto es que, cuando desconocemos o tenemos un conocimiento vago e impreciso sobre las características específicas de nuestros lectores, esa distancia hace necesario plantearse una serie de preguntas y elaborar explícitamente algunas hipótesis sobre estas características, sin las cuales difícilmente vamos a poder evaluar el nivel de legibilidad de nuestro texto.

La persona o personas que supuestamente van a leer el texto, ¿conocen en detalle los planteamientos teóricos que están detrás de mis hipótesis? ¿Es necesario que defina este concepto? ¿Puedo dar por supuesto que comparten mis opciones metodológicas? ¿Qué conocen acerca de los recursos tecnológicos que utilizo?...

La elaboración de un texto académico, tal como venimos argumentando, no suele ser un proceso solitario. Es frecuente y recomendable que, a partir de determinados niveles de elaboración, el investigador someta el texto total o parcialmente a la lectura y revisión por parte de otros colegas y compañeros, es decir, que trate de verificar la legibilidad del texto desde el punto de vista de un lector real, a modo de «ejemplo» de futuro lector. La perspectiva y las apreciaciones de estos colegas, especialmente cuando se trata de personas con conocimientos suficientes en la temática del texto y a los que uno otorga credibilidad, suelen ser una ayuda importante en la detección de inconcreciones, vaguedades y problemas de coherencia y cohesión de nuestros escritos. Los compañeros del programa formativo o los colegas del grupo de investigación son, en este sentido, un recurso insustituible al que no hay que dudar en recurrir. Todo ello sin olvidar que en ocasiones, como en el caso de un proyecto de tesis o el propio trabajo de tesis, la elaboración del texto definitivo en el que se expone el trabajo realizado se lleva a cabo bajo la supervisión y dirección de un tutor que guía todo el proceso. En estos casos, éste tiene o puede tener un importante papel como primer lector del texto. Su experiencia en la situación retórica en la que se enmarca la producción de este tipo de texto y un mayor conocimiento sobre las características de los previsibles lectores del mismo le permiten aportar una visión de la que, como es lógico, suele carecer el investigador novel.

La consideración de los dos factores –condiciones formales y retóricas del texto académico y características de los futuros lectores– son aspectos que permiten explicar por qué el paso de la escritura para elaborar a la escritura final para comunicar no es un paso automático, o no debería serlo. De hecho, la escritura del texto final, salvo en casos excepcionales, no suele ser nunca un mero «pasar en limpio» el producto que se ha ido elaborando, sino que supone una nueva oportunidad de elaboración, una etapa más en el camino del aprendizaje (Alcorta, 1994). Por mucho que el investigador haya avanzado en el nivel de explicitación y formalización de la escritura de elaboración, la escritura del texto para ser leído por otros desemboca habitualmente en un nuevo nivel de elaboración, al menos en algunos aspectos. Así, es frecuente que al tratar de adaptar al posible lector del texto el *cómo decir* el contenido ya elaborado, precisando, por ejemplo, la terminología o modificando la estructura de presentación de las ideas, eso nos conduzca finalmente a revisar o reelaborar el *qué decir*. El paso de *¿consigo poner por escrito lo que quiero decir?* a *¿podrá comprender el lector lo que quiero decir?* tiene a menudo consecuencias no necesariamente previsibles. Obviamente, el escritor puede aceptar o no el reto que esto supone. El tiempo disponible, el cansancio o el nivel de implicación en la tarea pueden ser algunos factores que determinen en último término el mayor o menor poder epistémico y transformador del paso de la lectura y la escritura de elaboración a la lectura y la escritura para comunicar.

La indudable importancia de los procesos de escritura en la fase final de elaboración no debe hacernos olvidar que la composición del texto académico definitivo supone una vez más actividad de lectura –de distintos tipos de lectura– que en la mayoría de los casos persiguen una finalidad de control y revisión. En el segundo capítulo se considera extensamente la importancia de la revisión en la elaboración de la escritura; remitimos a dicho capítulo (véase especialmente el apartado «Planificar, escribir y revisar: actividades diferentes pero recurrentes») para evitar repeticiones innecesarias, y nos limitaremos a señalar aquí dos aspectos a los que conviene prestar especial atención. En primer lugar, y por lo que concierne a la lectura, la revisión (entendida aquí como volver sobre lo realizado para comprobar su adecuación a lo esperado/deseable) afecta a comprobar la validez de lo que se comprende y se elabora a partir de lo leído; es una revisión, un control en línea que se ejerce sobre la propia comprensión y que exige con frecuencia volver no sólo sobre el producto escrito que se esté componiendo, sino también sobre los textos fuente que proporcionan en parte el material sobre el que se está elaborando. En la producción científica, por lo tanto, la revisión no se dirige en exclusiva al texto producido; ésta exige con frecuencia la «revisitación» de los documentos de los que se ha nutrido, que no desaparecen del horizonte del escritor-lector una vez que han sido consultados. A menudo, en la redacción del texto definitivo, esta vuelta sobre lo leído es

necesaria para dar cuenta, esta vez de manera precisa y a veces literal, del engarce y la articulación entre el propio trabajo y el trabajo de otros autores. Las citas y las referencias bibliográficas son, como ya se ha señalado reiteradamente, elementos constitutivos de la escritura académica.

En segundo lugar, la revisión de las sucesivas versiones del propio escrito añade a las cruciales funciones que ya han sido puestas de manifiesto en el segundo capítulo su poder para reorientar, para señalar la necesidad de una nueva lectura de exploración que, eventualmente, pueda contribuir a subsanar determinadas inconsistencias del texto (buscar nuevas evidencias que permitan completar, ampliar, refrendar, contraponer, etc.); puede, así mismo, conducir a reelaborar, a profundizar en algún texto ya incorporado, aunque de forma no totalmente satisfactoria, en el texto propio. Ambos aspectos ponen de relieve las dos facetas de la lectura de revisión: una, concomitante a la propia comprensión y elaboración de las ideas, permite comprender y saber que se comprende, conduce a leer y releer, a pensar; es una revisión para uno mismo, para controlar que se está en la buena dirección. Otra, la del revisor que asume la posición de lector externo de su propio texto, es además una revisión para los otros, para asegurar la legibilidad de un texto que se dirige a una comunidad científica y su adecuación a unos cánones de comunicación más o menos explícitos.

Construcción de construcciones: el texto académico

A lo largo del presente capítulo nos hemos referido al texto académico en términos generales, sin entrar en consideraciones sobre su posible diversidad tipológica. De ella se han ocupado suficientemente capítulos anteriores y a ellos nos remitimos. Sin embargo, parece conveniente recordar que los textos académicos complejos no sólo pueden ser tipológicamente diversos entre sí, sino que a su vez ellos mismos se componen de partes o segmentos de naturaleza y características heterogéneas, tal como se menciona en el capítulo inicial. Es el caso, sin duda, de los textos a los que venimos refiriéndonos prioritariamente a lo largo del presente capítulo, los textos académicos que se elaboran con el objetivo fundamental de comunicar un proceso de investigación, ya sea en fase de proyecto, o bien una vez desarrollado y concluido éste. Pese a las diferencias y matices que aún deberían tenerse en cuenta, en especial según el carácter del proceso investigador, con algunas variaciones estos textos suelen comportar, como ya ha sido comentado, una introducción de índole teórica y conceptual, un apartado en el que se da cuenta del proceso investigador realizado, un apartado de discusión y conclusiones del trabajo y, finalmente, un apartado en el que se exponen las referencias bibliográficas utilizadas.

La introducción y elaboración conceptual

La introducción teórica puede caracterizarse como un texto de carácter expositivo que persigue un objetivo integrador; se trata, pues, en último término, de un escrito de síntesis a partir de un número variable de fuentes, en el que se explica y argumenta (Bronckart, 1996). En la mayoría de los casos, la elaboración de este apartado supone una revisión e integración de la información y de las posiciones existentes en la comunidad científica en torno a la problemática que se va a abordar o se ha abordado en el trabajo, y de la que se dará cuenta en el texto. Como tal escrito de síntesis implica organizar la información alrededor de algún eje estructurador, de una línea argumental discursiva que permita ordenar y relacionar la información de referencia de un modo comprensivo y coherente (Segev-Miller, 2004). En este sentido, la introducción es, o debería ser en todo caso, algo más que la mera enumeración o listado de todas aquellas ideas, conceptos, teorías y antecedentes que el investigador ha podido seleccionar a lo largo de su lectura y escritura exploratorias. Enumerar y parafrasear esta información, y en el peor de los casos proceder a una o varias secuencias de «corta y pega» de la misma, es una estrategia desaconsejable para llegar a producir una introducción que estructure y dirija la presentación de la información a lo largo del texto académico.

El problema fundamental del apartado introductorio, como bien sabe el escritor experto, es encontrar un eje estructurador que ayude a integrar y organizar la revisión del marco conceptual y teórico del trabajo. Algunos autores se refieren al eje estructurador en términos de «concepto de control» (*controlling concept*), entendido como una idea o ideas amplias que organizan y dirigen la presentación de la información a lo largo del texto (Flower y otros, 1990). Desde esta perspectiva, los expertos consideran que un buen texto de síntesis se define operacionalmente por ser un texto en el que el concepto o los conceptos organizadores funcionan como elementos que guían la selección de la información y la organización del conjunto del texto, se presentan de forma clara y explícita en el texto y remiten a ideas o proposiciones sustantivas y con sentido propio, más que a inferencias inmediatas u obvias a partir de los textos de referencia (no aparecen tal cual en los textos de referencia).

Dar con estos conceptos de control, con este eje estructurador, es en gran medida uno de los objetivos que el escritor experto suele perseguir mediante la lectura y la escritura de elaboración. Las vías para hacerlos aflorar y para llegar a concretarlos pueden ser diversas (mapas conceptuales, esquemas, etc.). En todo caso, una de las estrategias que hay que considerar es no perder en ningún momento de vista la finalidad última de este apartado, que no es otra que ayudar al futuro lector a comprender cuál es la pertinencia e interés del trabajo de investigación que se presenta, de sus objetivos y del diseño del mismo. Eso implica que, en último término, el apartado introductorio no debe entenderse únicamente como un ejercicio de descripción o

explicación sintética de las posiciones de otros, sino que supone adoptar una posición propia que le confiere en muchos casos un carácter argumentativo. Así pues, en este sentido, y en pro de la claridad de este apartado, es aconsejable descartar aquellos conceptos, ideas y líneas argumentales que no puedan vincularse de forma clara a este objetivo último, o que únicamente lleven a relacionar la información de forma tangencial con los planteamientos que finalmente sustentan el trabajo. Como comentaremos más adelante, éste es un aspecto que resulta problemático en muchos casos, pero en mayor medida suele serlo en los tanteos iniciales del investigador novel. Entender la introducción del texto académico como el texto que muestra el engarce y el diálogo con otros autores, anteriores o coetáneos, y como primera toma de postura del autor puede ayudar a enfrentarse a tales problemas y a las decisiones que comportan.

El diseño metodológico y la presentación de resultados

En numerosos trabajos de índole académica el texto tiene como referente último un estudio empírico, en sentido amplio, del que el autor se propone dar cuenta. En este caso, el núcleo central del texto está conformado por la presentación del diseño, las fases de ejecución y los resultados obtenidos mediante un determinado estudio. Nos encontramos de nuevo frente a un texto de carácter básicamente expositivo, en esta ocasión con un objetivo claramente descriptivo e informativo. La lectura de este apartado debe permitir a los futuros lectores una idea fidedigna y precisa de los procedimientos utilizados por el investigador para obtener los datos que justifican la presentación del trabajo. Asimismo, es conveniente argumentar y razonar las opciones metodológicas adoptadas, especialmente en aquellos casos en los que se adoptan decisiones que se alejan en cierto modo de los procedimientos utilizados habitualmente en un ámbito científico determinado.

Más allá de estas consideraciones de carácter general, resulta difícil avanzar en mayores niveles de concreción. Posiblemente sea en este apartado donde aparecen las mayores diferencias entre los textos académicos específicos de las distintas áreas disciplinares. Las distintas culturas académicas y los diferentes tipos de investigación cuentan con convenciones y normas específicas para relatar sus tareas de investigación (véase cuadro 4 del segundo capítulo, p. 71). Ello forma parte de la ya mencionada alfabetización académica, cuya adquisición es un elemento sustancial en la formación de cualquier investigador. En todo caso, el apartado o los apartados correspondientes al diseño, procedimiento y presentación de los resultados de la investigación por lo general suele comportar la elaboración de un texto más pautado y convencional que los textos correspondientes a los apartados precedente y posterior. Por otra parte, la naturaleza claramente informativa de este apartado determina como valores que hay que

priorizar en la producción del texto la claridad, el rigor y la precisión de la información proporcionada. Aunque lógicamente estos valores deben tenerse en cuenta a lo largo de la elaboración de todos los apartados del trabajo, adquieren una relevancia especial en este caso.

La discusión y las conclusiones

A la presentación y posterior explicación del trabajo desarrollado y los resultados obtenidos sigue, también en la mayoría de los casos, un apartado de mayor o menor entidad, según las tradiciones académicas, en el que el investigador interpreta los resultados del trabajo realizado y trata de alcanzar algunas conclusiones basándose en ellos. El texto asociado a esta finalidad general es un texto de un carácter básicamente argumentativo, un texto en el que la voz del investigador, sin olvidar el coro en la que se inserta, debe situarse esta vez en primer plano. Es en este punto en el que el escritor, más allá de «decir» los datos obtenidos en el trabajo, debe tratar de probar y argumentar el interés y la pertinencia de los mismos en el marco de la problemática planteada en la introducción. Es también el punto en el que reconocer (y justificar en la medida de lo posible) los problemas y dificultades que pueden y habitualmente surgen a lo largo de cualquier trabajo, intentando apuntar vías de solución posibles. Y, finalmente, es el apartado en el que tiene sentido señalar continuidades, como por ejemplo en el caso de los proyectos de tesis, o plantear nuevos caminos y perspectivas, tras llevar a cabo un estudio o una investigación.

No cabe duda de que éste es el apartado más personal de cualquier trabajo académico y posiblemente por ello el que mayores dificultades puede plantear al investigador novel. Algunos estudios indican que las mayores diferencias entre los textos producidos por investigadores expertos y noveles se encuentran precisamente aquí. Estas diferencias, entre otros aspectos, parecen radicar en la mayor habilidad de los investigadores expertos en lograr una línea de argumentación integrada que permita ir relacionando los datos y la evaluación de los mismos, así como también una pericia mayor en el uso de las referencias a otros trabajos y autores que pueden utilizarse como apoyo a los propios argumentos (Rouet y otros, 1996). Por otra parte, también entre los investigadores noveles se aprecian diferencias en función de sus creencias y concepciones sobre la escritura, y en último término sobre la construcción del conocimiento en general. En este sentido, los datos parecen apuntar a que las personas que conciben la escritura desde una perspectiva transmisiva tienden a evitar integrar ideas personales o contenido crítico en sus textos, mientras que las personas con una concepción más transaccional y constructiva pueden percibir la escritura como una oportunidad para integrar ideas personales y aportar contenido novedoso (White y Bruning, 2005).

Las referencias bibliográficas

La descripción de los distintos apartados que suelen componer un texto académico sería a todas luces incompleta sin considerar el apartado correspondiente a las referencias documentales que el autor ha ido utilizando a lo largo de la elaboración del texto. La naturaleza y las características de este apartado han sido ya objeto de análisis en capítulos anteriores. En todo caso, conviene recordar que se trata de un texto de un marcado carácter «técnico», fuertemente pautado y sujeto a las diferentes convenciones bibliográficas que rigen en los distintos campos disciplinares. En este sentido, es muy recomendable que, cuanto antes mejor, las características formales de las referencias documentales que se acumulan en nuestra base de datos, sean de la naturaleza que sean, se asemejen y respeten en la medida de lo posible las convenciones que deberán adoptarse en la versión definitiva del trabajo.

Escribir y leer textos científicos y académicos: estrategias y precauciones

Con la confección de las referencias bibliográficas y la lectura de revisión llega el punto final en el proceso de elaboración de un texto académico, proceso en último término personal e intransferible, por lo que hay que pensar que existirán tantas formas concretas de llevarlo a cabo como lectores y escritores académicos. En lo que sigue, sin ninguna pretensión de exhaustividad, se prestará atención a algunos aspectos que, pese a lo dicho, pueden afectar de forma bastante generalizada a los estudiantes que se inician en la lectura y la escritura académica y científica, aportando algunas estrategias que puedan reorientarlos en sentido positivo.

Querer leer y escribir todo

Leer todo es imposible, por varias razones. La cuestión, sin embargo, es otra; suponiendo que fuera posible, ¿sería igualmente deseable? Probablemente no, porque un aprendizaje importante y que no termina nunca es el que conduce a disponer de criterios que orientan y guían la actividad científica; que establecen límites y parámetros; que ayudan a saber qué y dónde hay que buscar, cuándo hay que profundizar, y cuándo, incluso, hay que saber parar. No hace falta leer todo lo que se ha escrito sobre un problema similar o afín al que se pretende investigar; ni siquiera es útil plantearse la cuestión en términos de si mucho o poco. La cuestión es leer lo que sea pertinente, imprescindible, fundamental, actualizado. Y, desde luego, leerlo bien, de forma elaborativa. Como ya se señaló en apartados precedentes, todo ello configura un ámbito privilegiado de trabajo en las sesiones de tutorización de que suelen disfrutar los investigadores noveles.

Si leer todo es imposible y poco recomendable, también lo es escribir sobre todo lo leído o sobre todo aquello que hemos podido elaborar. Los escritores expertos saben que la versión final de un trabajo académico en la mayoría de los casos no refleja nunca la totalidad de las fuentes consultadas, ni de las ideas que han surgido a lo largo de su elaboración. Pretender incluir o, peor aún, integrar toda la información recogida, querer ponerlo todo, acostumbra a ser un trabajo ímprobo que desemboca en resultados a menudo catastróficos. Un trabajo académico siempre abre vías diversas y ello lleva aparejada la necesidad, o cuanto menos la conveniencia, de seleccionar una de ellas y elaborar y presentar la información en consecuencia. Afrontar el coste emocional que implica eliminar aquella o aquellas referencias que en su momento nos habían parecido tan interesantes, desprenderse de aquella idea tan prometedora, pero que no acertamos a introducir en el texto, es un problema al que, en un momento u otro, se enfrenta el escritor de un texto académico.

En otro orden de cosas, pero en un sentido similar, se plantea también el problema de la citación a lo largo del texto. Tal como se ha venido comentando en este capítulo y en capítulos anteriores, resulta imprescindible referenciar los trabajos de otros autores para dar cuenta de la filiación o el contrapunto de las ideas expuestas en el propio texto y ello constituye una característica central del texto académico. Sin embargo, un texto excesivamente sobrecargado de referencias y citas, salvo en el caso de algunas tradiciones académicas, suele ser un texto de difícil lectura y comprensión. Aun reconociendo, como señaló acertadamente Hölderlin, que sólo somos originales mientras somos ignorantes (*Wir sind nur Original, weil wir nichts wissen*), no es necesario ni conveniente reiterar que cualquier idea tiene padres y madres de forma continuada y en todos sus extremos, a riesgo de comprometer la legibilidad del texto.

Ordenar las lecturas

Aunque no se lea todo, lo cierto es que en un proceso de investigación suele manejarse un número considerable de fuentes documentales. Con frecuencia, el provecho que se espera del tiempo y el esfuerzo dedicados a elegir y elaborar los textos que se toman como referencia se ve comprometido por la dificultad para recordar dónde se encontraba aquella idea interesante o quién era aquel autor prometedora que vimos citado, o incluso para recuperar las notas o el resumen que elaboramos de determinado artículo. La elaboración de un trabajo científico ya es lo bastante exigente como para añadirle factores que incrementan las dificultades y que pueden ser provechosamente neutralizados.

Como ya ha sido señalado, una buena práctica que conviene ejercitar desde las primeras lecturas (incluso en la exploración intuitiva) consiste en la creación de una *base de datos* propia, en la que el investigador inclui-

rá todas aquellas referencias que consulta, así como aquellas que considera que podrán serle útiles. Esta base cumple diversas funciones, entre las cuales se encuentra la ya aludida de descargar a la memoria de informaciones excesivas, así como la de mantener ordenados los resúmenes, notas y esquemas que realizamos. Permite incorporar tanto lo que ha resultado útil como aquello que debimos descartar, y en cierto modo ayuda a establecer una suerte de «parentescos» entre los autores cuya consulta es o no es pertinente para el trabajo que realizamos. Facilita enormemente la ingrata tarea de generar listados de referencias consultadas y, según cómo se estructure, puede ser de enorme ayuda para organizar lo que se lee en relación con los objetivos concretos del trabajo que estamos realizando.

No existe una única manera de organizar esta base de datos; existen en el mercado algunas que son profusamente usadas (END NOTE, etc.) y que facilitan las búsquedas internas. Independientemente de la que se escoja, parece básico que para cada texto leído y que aporta algún aspecto de interés para el propio trabajo se incorpore, además de la referencia exacta:

- ♦ Un resumen de su contenido, que permita recuperar el tema o problema central del trabajo en cuestión, las ideas principales que sostiene, las relaciones que se postulan entre ellas y los argumentos en que se apoyan. Si se trata de un trabajo empírico, su propia estructura puede ayudar a configurar el resumen (añadiendo a lo anterior lo relativo a la metodología utilizada, los resultados obtenidos y las conclusiones a las que se llega). Este resumen, tipo ficha, pensado para recuperar la información básica de un texto que se considera relevante, no tiene por qué confundirse con un resumen más completo y amplio, realizado durante y después de la lectura de elaboración (véase apartado « Leer y escribir para comunicar. El texto académico para ser leído »).
- ♦ Un número no excesivamente amplio de palabras clave, conceptos que parecen básicos teniendo en cuenta a la vez la perspectiva de los autores y la del lector (relevancia textual/relevancia contextual, Van Dijk, 1979): estos conceptos ayudarán a concretar qué es clave, para el lector y su propio trabajo, del texto que ha leído.
- ♦ Una valoración personal y específica acerca de la utilidad que puede tener el texto leído para el lector: «Texto que proporciona una perspectiva algo distinta acerca de xxxx, pero sin embargo compatible con la que adopto. Útil para la elaboración del “Marco teórico”, en el apartado de “Nuevas aportaciones al estudio de xxxx” y quizá también para...».
- ♦ Una selección de referencias que pueden ser de interés, extraídas de la bibliografía del trabajo consultado.³

3. En el anexo puede verse un ejemplo de ficha que incluye esta información.

En muchas ocasiones al principio, y menos frecuentemente a medida que se avanza en la propia elaboración, se manejan textos cuya utilidad, independientemente de su interés intrínseco, es más bien escasa. Cuando ello ocurre, hay que desechar la tendencia a apartar dicho texto o guardarlo en el cajón de «inservibles». Es muy recomendable introducirlo también en la base, acompañando la referencia de un breve resumen (puesto que ha sido leído vale la pena elaborarlo) y de una valoración que especifique las causas por las que no parece pertinente. Conviene tener en cuenta que el proceso de elaboración de un trabajo científico es dilatado y no lineal; quizá un año después de haber consultado un artículo que no nos resultó de utilidad algún cambio realizado atribuye un sentido distinto a ese texto. O tal vez un año después ya no recordamos que esa línea de investigación no aportó mucho a nuestro trabajo e invertimos tiempo y esfuerzo en buscar y leer otro texto en la misma línea.

Por último, en esa enumeración de mínimos para empezar a constituir una base de datos, resulta recomendable incorporar también aquellos trabajos que caen en nuestras manos, que aparecen en los sumarios de las publicaciones especializadas, o de los que se tiene conocimiento a través de diversos medios y que todavía no han podido ser leídos. Además de hacer constar esta última circunstancia, que diferencia las lecturas realizadas de las lecturas en agenda, conviene incorporar, cuando el propio trabajo lo incluye, el resumen (reproducirlo, en este caso) y las palabras clave. En el apartado de valoración, que lógicamente no puede ser completado, se podrán hacer constar las razones por las que se considere la potencial utilidad de leer ese texto.

La elaboración de una base de datos como la descrita, que puede ser tediosa –y bastante menos útil, por cierto– si empieza a constituirse cuando ya se ha realizado un número considerable de lecturas, es sin embargo una tarea de enorme utilidad, tanto para elaborar y organizar el conocimiento obtenido a través de los textos (mediante la elaboración del resumen breve, la decisión sobre los conceptos clave, la valoración), como para ordenar y orientar las lecturas realizadas y futuras. Conviene no perder de vista que mucha información, paradójicamente, puede llegar a ser poca o ninguna información, si ésta meramente se acumula sin orden ni concierto o sin algún tipo de elaboración personal.

Dominar la lectura y la escritura de textos científicos y académicos es cuestión de dos

Como se ha puesto de manifiesto, la lectura y la escritura de textos científicos formulan retos específicos al estudiante en tanto que lector y escritor. Él mismo, y también los profesores que tutorizan trabajos de investigación, pueden considerar que si se posee una capacidad razonable para compren-

der lo que se lee y para componer un texto escrito, dichas capacidades permitirán que el estudiante se enfrente sin mayores inconvenientes a los textos que necesariamente debe leer y producir en un proceso de indagación. Esta concepción, muy extendida, es contestada por numerosos autores (Applebee, 1984; Bazermann, 1992; Olson, 1998; Carlino, 2005) que sostienen la especificidad de culturas escritas disciplinares y de los modos de leerlas y de escribirlas.

Son diversos los factores que dificultan la lectura de los textos científicos. A los ya señalados en el apartado «Leer y escribir para indagar y conocer. La lectura y la escritura exploratoria», cabe insistir en:

- ♦ El nuevo rol que suelen exigir al estudiante: pensar y analizar a partir de los textos (por oposición a asimilar los conceptos que vehiculan los libros de texto, por ejemplo), mostrar iniciativa en la elección y propuesta de textos para leer (en contraste con la asignación habitual de lecturas hasta el momento).
- ♦ El hecho de que se trata de textos que no están pensados para el estudiante, sino para otros investigadores: remiten a conceptos que se suponen compartidos, refieren posturas de otros autores sin explicarlas, se apoyan o refutan perspectivas sólo aludidas. Con frecuencia, «[...] lo que el texto explica tiene sentido sólo en el marco de la discusión con lo que no explica» (Carlino, 2005, p. 89).

Si a ello se añade la excesiva distancia entre el conocimiento previo del lector y el contenido mismo del texto, se comprenderá que el grado de comprensión y de elaboración puede alejarse de lo esperado. En estas situaciones, el investigador novel va recorriendo diversos textos superficialmente, a veces se desalienta, otras se aburre y muchas ni siquiera se da cuenta de lo poco provechoso de su actividad. El tutor o la tutora también se desanima, se encuentra con pocos recursos para conseguir que el estudiante vaya un poco más allá, formule verdaderos interrogantes, no se limite a reproducir lo que dice el texto... En estas situaciones, leer tendrá que ser cosa de dos, y un aprendizaje importante para el estudiante consiste en conseguir «mirar» el texto y no sólo «verlo», adoptando las lentes –los marcos teóricos, las estrategias de lectura, el recurso a la escritura epistémica– que permiten identificar y apreciar la información que ofrece. Así, por ejemplo, tras la lectura de una revisión, y para evitar los descorazonadores «muy interesante» o, según sea el caso, «no creo que me aporte nada», se puede intentar provocar una reflexión algo más matizada mediante el análisis y la discusión de algunos aspectos, análisis que implícitamente se considera que el estudiante domina, a pesar de que la experiencia, pertinaz, contradice esta creencia. En la realización de un trabajo académico y gracias a la progresiva construcción de significados compartidos con el tutor, los estudiantes aprenden a:

- ♦ Leer con un objetivo y recordar de forma recurrente dicho propósito.
- ♦ Identificar la postura del autor de un texto y ponderar los argumentos que la sostienen.
- ♦ Reconocer las posturas de otros autores citados (saber si es necesario conocerlas) y qué clase de relaciones se establecen entre unas posturas y otras.
- ♦ Relacionar con otros textos leídos.
- ♦ Identificar las implicaciones de lo leído para los propósitos de la lectura, para el desarrollo del proyecto en general.

Generar espacios de discusión sobre el texto que va a leerse y de análisis sobre lo ya leído, de modo que revele estos aspectos, es una parte importante del trabajo de tutorización. Dominar estas estrategias constituye un salto adelante de enorme magnitud, porque habilita al estudiante a enfrentar autónomamente los textos propios de la disciplina. La discusión posterior a una lectura y la elaboración de texto escrito (resumen, por ejemplo) articulado en torno a los aspectos señalados u otros que se consideren convenientes hacen visibles los logros y las dificultades de comprensión de un texto, permitiendo así una intervención contingente.

A lo anterior debemos añadir y recordar que en el contexto de un trabajo académico la lectura de textos científicos es una lectura híbrida, una lectura vinculada a la escritura y, en último término, a la producción de un texto propio. Producir un texto como resultado y reflejo de un proceso de indagación no es una tarea fácil, como se ha puesto de manifiesto a lo largo del capítulo y en capítulos anteriores. En este caso, las dificultades inherentes a la composición de cualquier texto escrito medianamente extenso se ven acrecentadas, entre otras, por cuestiones de índole formal y retóricas, como respetar las normas y convenciones del texto académico en general y de los textos propios de las distintas disciplinas, encontrar el justo equilibrio entre lo dado y lo nuevo, saber calibrar la información necesaria desde el punto de vista del lector, y por cuestiones que tienen que ver con la posición enunciativa y el rol relativamente novedoso que, como en el caso de la lectura, el estudiante debe adoptar para producir el texto. Superar el «respeto» a lo leído, al saber ya establecido, atreverse a dialogar con él sin perder de vista el necesario rigor es, en algunos casos, una dificultad de primer orden para avanzar en la escritura del texto científico.

A superar estas dificultades puede contribuir en gran medida la labor desarrollada en las tutorías. Es cierto que la lectura y la escritura tienden a concebirse como tareas solitarias, como habilidades que no es posible, o no corresponde, enseñar a partir de determinados niveles educativos. Sin embargo, la progresiva conciencia de la especificidad que supone el proceso de alfabetización académica justifica que el estudiante o investigador novel que trata de elaborar y comunicar por escrito un determinado trabajo disfru-

te de una intervención activa y experta a cargo del tutor de investigación. Proponer textos modelo y analizar conjuntamente sus características, hablar sobre los productos escritos del estudiante, considerando tanto su contenido como los aspectos retóricos y formales, escribir en determinados momentos «a dos manos», modelando los procesos de composición frente al investigador novel, o crear los espacios y momentos en los que el estudiante se vea alentado y pueda a expresar su propia voz son algunas de las estrategias que pueden contribuir a alfabetizar académicamente al estudiante.

Para la mayoría de estudiantes que debutan en el ámbito académico, el profesor tutor puede resultar una ayuda insustituible en el desarrollo del proceso de composición del texto, y muy especialmente en los momentos iniciales y finales. La experiencia demuestra tanto la dificultad de algunos estudiantes en arrancar a escribir como en parar de hacerlo. En el segundo capítulo se han abordado ya extensamente los aspectos relacionados con la planificación textual y se ha señalado la diversidad de formas que puede adoptar y los momentos en que llevarla a cabo. En este sentido, insistir únicamente en los problemas asociados a dos maneras de proceder que, en versiones más o menos matizadas, suelen llevar a cabo los estudiantes y escritores noveles. En el primer caso, el estudiante retrasa continuamente el momento de empezar a componer el texto y considera necesario tener clara su estructura y la totalidad de su contenido antes de empezar a escribir. En el segundo, el estudiante se lanza a la composición del texto con una mínima idea sobre sus objetivos en cuanto a estructura y contenido, procediendo por acumulación y yuxtaposición de ideas e información. Aunque es cierto que ambas maneras de proceder pueden considerarse idiosincrásicas y adecuadas en determinadas circunstancias, cuando se llevan hasta sus últimas consecuencias acaban por problematizar enormemente la tarea. La intervención del tutor requiriendo al estudiante la elaboración de productos intermedios, como borradores, esquemas e informes de proceso, puede ayudar al alumno bloqueado en el arranque de su escritura, sobre todo si el tutor trata dichos productos como lo que son, es decir, como intentos, bocetos y bosquejos que hay que elaborar y revisar. En el segundo caso, no es infrecuente que el estudiante lanzado a escribir entre en un interminable proceso de acumulación de fragmentos de texto, más o menos inconexos, que ordena y reubica mediante reiterados «corta y pega». En este caso, solicitar al estudiante la elaboración de índices, sumarios o esquemas y ayudarle a confeccionarlos puede ser una estrategia que facilite que éste pueda tomar distancia del texto o textos ya producidos y consiga de este modo desbloquear la situación.

Por último, la ayuda del profesor que tutoriza el trabajo académico puede ser necesaria para enseñar al estudiante a poner punto final al proceso. El texto académico es siempre por definición un texto no cerrado, un texto inconcluso que es de esperar continúe uno mismo u otros. Determi-

nar el momento en el que parar no es fácil, y menos en procesos largos y laboriosos como suele ser el caso, por ejemplo, de la redacción de una tesis doctoral. La ayuda externa del tutor en términos de objetivos que alcanzar y, por qué no, en términos de plazos temporales razonados, pactados y no arbitrarios permite al estudiante planificar y anticipar el final del proceso. Comentaba Oscar Wilde (citado por Enrique Vila-Matas, *El viento ligero en Parma*) que en una ocasión, tras haber pasado la mañana corrigiendo uno de sus poemas, eliminó una coma. Por la tarde volvió a ponerla. Posiblemente éste sea un buen momento para poner punto final al texto.

Anexo

Ficha de lectura correspondiente a un período de «lectura exploratoria» sobre investigaciones que tratarán la integración de tareas de lectura y escritura (para aprender).

BEAN, Th.W. (2000): «Reading in the Content Areas: Social Constructivist Dimensions», en BARR, R.; KAMIL, M.L. y otros: *Handbook of Reading Research*. Vol. III. New York. Longman, pp. 629-644.

Revisión

Resumen: capítulo que se sitúa donde termina el de Alvermann y Moore (1991). Define el concepto de *content area reading*, introduce el de *content area literacy*. Después, explora cuatro tópicos de la perspectiva socioconstructivista: pensamientos y práctica del profesor, actitudes e intereses en la lectura para aprender (*reading content*), rol de la literatura en las áreas curriculares, e implicaciones para la futura investigación.

Resulta de interés –aunque es algo secundario en el capítulo– la referencia a la revisión de Alvermann y Moore (1991) sobre la investigación en enseñanza de la lectura en secundaria durante las décadas 1970-1990, que pone de relieve las siguientes características:

- ♦ Predominio del libro de texto.
- ♦ Objetivos vinculados a conocimiento factual.
- ♦ Escasa atención previa a conceptos y vocabulario.
- ♦ Énfasis en el control y el orden por parte del profesorado.
- ♦ Límites de tiempo y la evaluación por medio de test limitan todavía más los ya de por sí limitados esfuerzos del profesorado para implantar estrategias de lectura para aprender.

Palabras clave: *content area reading*, *content area literacy*, investigación sobre la enseñanza de la lectura, validez ecológica, socioconstructivismo, discurso y contexto.

Valoración personal: es más prometedor que interesante, aunque permite situar bien la idea de *content area literacy* y hace seleccionadas referencias a la revisión de Alvermann y Moore (1991).

Bibliografía para consultar (véase también en la obra)

AU, K.H. (1998): «Social constructivism and the school literacy learning of students of diverse backgrounds». *Journal of Literacy Research*, 30, pp. 297-319.

MANGUEL, A. (1996): *A History of Reading*. New York. Viking.

READANCE, J.E.; BEAN, T.W.; BALDWIN, R.S. (1998): *Content Area Literacy: an integrated approach* (6th ed.). Dubuque, IA. Kendall/Hunt.

VACCA, R.T.; VACCA, J.L. (1996): *Content Area Reading*. New York. Harper Collins.

La exposición pública del trabajo académico: del texto para ser leído al texto oral

Isabel Solé

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación
Universidad de Barcelona

Introducción

El primer grado de la sabiduría es saber callar; el segundo es saber hablar poco y moderarse en el discurso; el tercero es saber hablar mucho, sin hablar mal y sin hablar demasiado. (Abate Dinouart, 2001, p. 49. Edición original de 1771)

La exposición pública de un trabajo académico constituye un hito: aquello que durante un lapso temporal frecuentemente dilatado ha sido objeto de los desvelos y atenciones de su autor, a veces fiel aliado y otras duro contrincante, objeto de amor y también ocasionalmente de odio, por fin va a salir a la luz y será juzgado por la comunidad científica. En el caso de los informes de investigación elaborados para obtener el título de grado, el de doctor u otros, a la dimensión evaluativa que siempre está presente cuando se difunde el conocimiento científico se añade el componente acreditativo. Sólo por esta razón ya se justificaría prestar atención y preparar adecuadamente la presentación de un trabajo académico o de investigación ante un tribunal de expertos. Por si se necesitaran más argumentos, añadamos que en esta fase de la tarea científica marcada en parte por el paso de lo escrito/privado a lo oral/público, el esfuerzo por ordenar, organizar y hacer comprensible el trabajo realizado constituye una nueva ocasión para identificar eventuales lagunas y dificultades, para resaltar la estructura lógica de la elaboración, para discriminar entre lo básico y lo accesorio, para continuar aprendiendo al tener que pensar en lo realizado desde la perspectiva de quienes van a escucharlo y valorarlo.

En la preparación de una presentación pública de un trabajo académico se parte justamente de un texto ya escrito, compacto y organizado. Ese texto se concibe, explícita o implícitamente, para ser procesado mediante una lectura elaborativa, individual, pausada, que permite al lector una gran libertad de movimientos: insistir, releer, incluso alterar el orden o suprimir información.

Sin embargo, la exposición oral será administrada enteramente por el orador (dentro de unos parámetros y convenciones), y el auditorio asistirá a un discurso que, por razones evidentes, no puede ser la mera oralización de aquel escrito, ni siquiera la oralización de su resumen escrito. El discurso académico deberá esponjar la densidad de la escritura, exige contar con la fugacidad de las palabras, necesariamente tendrá que ofrecer una estructura que permita al auditorio seguir sin dificultad y con interés lo que se le expone.

En este capítulo se presentan, en primer lugar, las características de una forma especial y específica de habla, la que es propia de actos y eventos académicos. En un segundo apartado, se aborda la estructura del discurso académico, y se describen algunas estrategias adecuadas para facilitar su adecuada recepción por parte del auditorio. Por último, se establecen un conjunto de recomendaciones y aspectos que hay que tener en cuenta (y/o que hay que evitar) en la presentación pública de trabajos académicos y científicos.

Comunicación oral formal: el discurso académico

El discurso académico constituye una expresión de lo que se conoce como «lengua oral formal», géneros orales intermedios que en distinta medida se alejan de las características de la conversación (género oral prototípico) y adoptan rasgos y convenciones propios de la escritura. Con Bajtín (1982), entre otros, se considera la existencia de «géneros discursivos», entendidos como formas más o menos estables de estructurar los enunciados a través de los cuales nos comunicamos. Los géneros discursivos llamados primarios son los propios de la comunicación espontánea e inmediata y se aprenden en buena parte de modo informal, por la propia participación en la vida de la comunidad. Contrariamente, los géneros discursivos secundarios aparecen vinculados a la comunicación formal y reflexiva, y se encuentran sujetos a unos cánones que exigen atención y formación específica. Esta distinción se complementa con la que considera la existencia de un continuo en cuyos extremos aparecerían «géneros prototípicos» orales y escritos, entre los cuales se situarían los «géneros intermedios». Así, la conversación coloquial sería un género prototípico de modo oral, mientras que en el extremo opuesto y en modo escrito se encontraría la escritura académica y científica. Los géneros intermedios –de los que forma parte el discurso académico– incorporan, en distinta medida y en combinación característica, rasgos específicos de los géneros prototípicos.

Una clase magistral, una comunicación en un congreso, la exposición y defensa pública de una tesis doctoral, una conferencia, son ejemplos de género o discurso académico, que pese a las evidentes diferencias que presentan entre sí, comparten también algunas características. Así, en todos

los casos se habla de un tema concreto y especializado, se planifica previamente lo que se va a decir, se adopta un tono formal y objetivo y, predominantemente, el discurso se estructura como un monólogo, como sucede en la mayoría de géneros escritos. Simultáneamente, lo oral formal comparte con el resto de géneros orales el canal acústico y la presencia simultánea de emisor e interlocutor/es en unas coordenadas espaciotemporales. A partir de una extensa revisión de los trabajos sobre este tema, Castellà y Vilà (2005) establecen los rasgos de la lengua oral formal, que resumimos brevemente, atendiendo a lo que consideramos más importante para los propósitos de este apartado.

El discurso académico es un discurso formal y casi siempre monológico (aunque incorporando al destinatario); se atiene a la corrección normativa, y se constituye tanto a través de lo que se dice como mediante los elementos suprasegmentales (tono, volumen, ritmo) y las expresiones no verbales (mirada, gestualidad, gestión del espacio), que cobran una gran relevancia. Pese a que, como ya se señaló, exige partir de una preparación minuciosa de la estructura y el contenido de lo que se va a decir, y de cómo va a ser dicho, la adecuada emisión de un discurso académico requiere de cierta flexibilidad que permita la eventual adaptación a las reacciones de los interlocutores, y, sobre todo, que no pierda de vista que se trata de un discurso oral. Hablante y oyentes comparten un espacio, interactúan en diverso grado y en diversos ámbitos (visual, emotivo, cognitivo), en un contexto institucionalizado que establece unos usos y convenciones a la comunicación y pone en juego los roles sociales del enunciador y del destinatario.

En un sentido muy próximo, Schneuwly y otros (1997) identifican los géneros formales como aquellos que se producen en las instituciones de la vida pública, incluyendo las académicas. Los autores señalan el carácter fuertemente normativizado de las formas lingüísticas características de la comunicación formal: sin confundirlas con las que rigen la escritura académica, la elaboración de un discurso oral formal exige una transformación del lenguaje que se usa de forma espontánea. Su dominio implica, en grados diversos, un control consciente y voluntario del propio comportamiento lingüístico y exige una esmerada preparación.

En síntesis, el que habla ante un auditorio experto exponiendo un tema, defendiendo unas tesis, no puede hablar coloquialmente, pero tampoco puede hablar como un libro; si bien podemos estar de acuerdo con la sentencia de Leclerc (2003), ya citada en el segundo capítulo, según la cual «quienes escriben como hablan, aunque hablen muy bien, escriben mal», podemos también asegurar que quienes hablan como escriben, aunque escriban muy bien, hablan mal, o por lo menos, no aprovechan el poder de lo oral para captar, persuadir y convencer al auditorio. La presentación pública de un trabajo académico o científico ya elaborado requiere de un nuevo escrito que, según los casos y usos del orador, será el guión o

el esquema sucinto de la presentación; el mismo material que, eventualmente, se proyecta a través del ordenador y que sustenta un discurso oral más completo, o incluso un escrito exhaustivo de lo que se va a decir.

La estructura de un discurso académico: qué decir (y cómo decirlo)

El discurso académico asume, por lo general, una estructura expositiva: parte de unos interrogantes explícitos o implícitos que podrían plantearse personas menos expertas que el hablante en este tópico concreto. A lo largo del discurso, las cuestiones, formuladas o sugeridas, quedan suficientemente y claramente respondidas, a través de contenidos que se relacionan, mediante justificaciones, demostraciones, argumentos, citas de autoridad, etc. Esta estructura ha sido analizada por diversos autores (Adam, 1992; Bronckart, 1994; Cooper, 1990) que coinciden en lo esencial:

- ♦ Una secuencia inicial en la que se formulan interrogantes sobre un tópico en cuestión.
- ♦ Un proceso explicativo y con frecuencia argumentativo, desarrollado a través de estrategias específicas, vinculadas ya a las características propias del trabajo que se explica (y que cambiarán, por ejemplo, según su naturaleza empírica o no empírica).
- ♦ Unas conclusiones o síntesis final.

La estructura tripartita del discurso explicativo es asumida desde la retórica clásica hasta nuestros días, pese a que en ocasiones la parte intermedia ha sido descompuesta en otras dos; así, Ruiz y Tusón (2002) y Cros (2004) indican que a partir de Aristóteles se considera que un discurso persuasivo debe constar de cuatro partes: exordio, narración o exposición de los hechos, argumentación y epílogo.

La dificultad (y quizá hasta cierto punto, la escasa utilidad) de precisar con exactitud cuándo en una presentación pública de un trabajo se expone, y cuándo se argumenta, aconseja aproximarse al problema de una forma más global, sin perder por ello de vista las distintas finalidades que se persigue conseguir en distintas fases de la exposición. La diversidad de géneros discursivos que, como vimos en el tercer capítulo aparecen involucrados en la elaboración de la escritura académica y científica, tiene su equivalencia en el discurso oral formal, que implica a su vez distintos géneros discursivos (descripción, explicación y argumentación), cada uno de los cuales exige en diversa medida el concurso de unas u otras estrategias comunicativas. Un recorrido a través de las partes características de una presentación permitirá, simultáneamente, resaltar su estructura y atender al género o géneros más utilizados en su concreción.

El exordio

La retórica (Cros, 2004) considera el exordio como la parte inicial y de capital importancia de un discurso retórico. A través del exordio se pretende obtener la disposición favorable del auditorio (o tribunal) hacia las tesis y argumentos que se presentan, así como lograr una actitud igualmente positiva hacia la persona que realiza la presentación.

[...] en el exordio el orador debe reflejar su conocimiento de la situación y del auditorio en relación con sus saberes, sus opiniones y actitudes sobre el asunto que tratará. Debe escoger los contenidos y los recursos que utilice de manera que le permitan obtener la disposición favorable de los oyentes, ya que de la impresión que cause en este primer contacto con el público dependerá en gran parte el éxito de su discurso. Las estrategias que la retórica recomienda utilizar para conseguir estos objetivos tienen, por un lado, una finalidad que se puede denominar «persuasiva», ya que su intención es captar la benevolencia del auditorio, y por otro lado, tienen una finalidad metadiscursiva, pues su propósito es explicitar y anticipar la macroestructura del discurso para que el público pueda seguirlo con la máxima facilidad. (Cros, 2004, p. 157)

La finalidad metadiscursiva exige que en el exordio el orador anuncie el tema para que la audiencia sepa de qué se hablará, y pueda utilizar ese conocimiento como guía. Conviene que esta introducción al contenido sea clara, anticipe la estructura de la exposición y sus puntos más importantes —de forma que se ponga de manifiesto la relevancia o necesidad del tema que se trata—, así como que ofrezca una breve indicación acerca del alcance de las aportaciones del trabajo que se presenta. Algunos autores aconsejan señalar igualmente en el exordio las limitaciones de la elaboración realizada o de la perspectiva adoptada; consideramos que este aspecto debe ser evaluado en cada caso particular, teniendo en cuenta el contenido del epílogo (se verá más adelante). De cualquier modo, tanto las referencias a las aportaciones como a las limitaciones deben ser, en esta parte inicial de la exposición, breves y escuetas, supeditando su introducción al logro de las finalidades señaladas (metadiscursiva y persuasiva).

La duración del exordio debe ser proporcionada al tema; teniendo en cuenta la estructura tripartita de la exposición, Vilà (2005) aconseja dedicarle una décima parte del total de tiempo disponible para la exposición (otra décima parte se reservaría para el epílogo, y el cuerpo central, de ocho partes, se dedicaría a la explicación del trabajo realizado). Dada la importancia de la introducción para situar la posición del orador, ubicar convenientemente al auditorio, suscitar su interés por lo que va a escuchar y ofrecer un esquema o guía mental (y preferentemente visual, mediante una proyección que recoja las palabras clave, la esencia de las ideas, el índice), puede suceder que su duración sobrepase leve-

mente el límite recomendado, lo que no constituye un problema siempre que se conserven más o menos las proporciones señaladas y la dilación en una parte del discurso no suponga el apresuramiento en las partes subsiguientes.

Para el logro de la finalidad comunicativa de persuasión, el orador necesita establecer una cierta complicitad con el auditorio (que puede ser un tribunal); nada mejor para ello que presentar el tema de modo que se ponga de relieve su interés intrínseco y el de la aproximación adoptada para abordarlo. Formular, en el exordio, la pregunta clave a la que se quiere responder mediante el trabajo presentado puede ser una estrategia adecuada para que el auditorio esté interesado en evaluar su pertinencia y la de las respuestas que se han podido elaborar. Una estrategia adicional, aunque de índole distinta, es la de asumir la competencia de los interlocutores en el tema que se trata y el hecho de compartir valores y conocimientos. Ello requiere analizar la situación comunicativa y tener en cuenta quién estará escuchando, de forma que sea posible formular un discurso que pueda captar y, preferiblemente contar, con el auditorio. La retórica clásica concede mucha importancia a estos aspectos que, lamentablemente, son con frecuencia despreciados (quizá desconocidos) por muchos profesionales que habitualmente tienen que hablar en público. En estas ocasiones, conviene que el orador se muestre prudente, discreto y humilde; y, simultáneamente, conocedor del tema y seguro de sí mismo. Así como prudencia y humildad no deben transmitir servilismo ni sensación de incompetencia, la seguridad que confiere autoridad a los argumentos está exenta de altivez y arrogancia.

A continuación se ejemplifican tres modos distintos de iniciar una hipotética presentación pública de un trabajo científico, en los que las finalidades metadiscursivas y persuasivas del exordio se logran en grado distinto, de menos a más:

Buenos días. Voy a presentar mi trabajo de investigación titulado «La comprensión del enunciado de problemas matemáticos en estudiantes de educación secundaria obligatoria».

Son muchas las investigaciones que se ocupan de este tema. Entre ellas queremos señalar, por la importancia que han tenido para nuestro marco teórico, las de X y las de Y. Mientras que la perspectiva de X [...], la de Y [...].

Nuestra investigación tiene tres objetivos, primero [...], segundo [...] y tercero [...]. Para alcanzarlos hemos llevado a cabo un diseño [...].

(Buenos días). Voy a presentar mi trabajo de investigación titulado «La comprensión del enunciado de problemas matemáticos en estudiantes de educación secundaria obligatoria». En primer lugar, hablaré del marco teórico de la inves-

tigación. Después explicaré los objetivos, hipótesis y procedimiento utilizado, y por último señalaré los resultados y principales conclusiones.

En el marco teórico elaborado, tienen especial relevancia las aportaciones de X y la de Y [...].

(Buenos días) La competencia de los estudiantes para resolver problemas matemáticos es crucial, tanto para su desarrollo personal y académico como para [...]. Se trata de una problemática que ha recibido la atención de muchos investigadores, y que en los últimos años ha proporcionado [...]. Sin embargo, son escasos los trabajos que se han dirigido de un modo específico al análisis de los procesos de comprensión de los enunciados de los problemas como una variable capaz de explicar, al menos en parte, las dificultades que encuentran muchos estudiantes para resolver adecuadamente los problemas matemáticos.

En los próximos 45 minutos expondré sucintamente los aspectos básicos de mi trabajo de investigación titulado [...]. Un breve recorrido por las diversas perspectivas desde las cuales esta problemática ha sido abordada permitirá ubicar y justificar, en la primera parte de mi exposición, el enfoque particular adoptado en este caso. Dedicaré la segunda parte de mi intervención a presentar las finalidades perseguidas y los parámetros fundamentales del diseño llevado a cabo, y describiré los principales resultados logrados, señalando su alcance y sus limitaciones. Terminaré con algunas referencias al proceso general seguido, sus implicaciones educativas y las líneas futuras de investigación que se abren a partir de ésta.

Como es sabido, son muchas las investigaciones que en las dos últimas décadas se han ocupado de este tema. Entre ellas, las de X y las de Y han tenido un notable impacto en la delimitación de [...]. Mientras que la perspectiva de X [...], la de Y [...].

La mayor atención a enunciados que marcan la relevancia del tema (y pueden predisponer favorablemente al auditorio), así como la explicitación de los aspectos metatextuales (que contribuyen a ubicar lo que se va a decir y en qué orden), convergen en el último fragmento y hacen de él un mejor ejemplo de exordio.

Exposición del tema y argumentación de supuestos y tesis

Una vez introducido el tema, el orador procede a exponer el cuerpo del trabajo realizado; la finalidad es explicarlo y ofrecer razones y argumentos que sostengan las opciones adoptadas. En este subapartado se prestará atención a esta importante parte de la presentación, a las formas de discurso que típicamente utiliza y a las estrategias mediante las cuales se logran los propósitos comunicativos.

Exponer, explicar, argumentar

Aunque con frecuencia se usan como sinónimos, «exponer» y «explicar» para algunos autores adquieren significados distintos. En sentido general, exponer equivale a informar de forma organizada y estructurada. Explicar parte de la exposición, pero añade la intención de hacer comprender las causas subyacentes a los hechos, datos o fenómenos explicados, dar cuenta de su razón de ser (Vilà, 2005). En la presentación pública de un trabajo académico o de investigación, sin embargo, no sólo se explica; con mucha frecuencia, la explicación aparece entrelazada con la argumentación. Ruiz y Tusón (2002), partiendo de una distinción de Bronckart (1996) que considera que narrar y exponer constituyen los dos grandes «órdenes discursivos» de la comunicación humana, establecen que explicar y argumentar son modos diferentes, aunque próximos, de organizar una exposición.

Así, por ejemplo, en la presentación pública de un trabajo se explican los parámetros más importantes de una perspectiva teórica, lo que permite ofrecer argumentos para persuadir de su interés y de la conveniencia de abordar determinado problema desde dicha perspectiva. Igualmente, argumentamos los motivos por los que hemos utilizado determinados procedimientos de investigación –que explicamos– frente a otros. De hecho, toda la presentación, en la medida en que persigue convencer a un auditorio, adquiere intencionalidad persuasiva, y la propia explicación adopta la forma de un recurso argumentativo. De ahí la dificultad para establecer con nitidez un espacio para la explicación y otro para los argumentos en el curso de una presentación académica, y a la vez el interés de conocer las características más relevantes de ambas actividades discursivas para hacer adecuado uso de ellas.

La lingüística textual establece unas secuencias prototípicas, caracterizadas por la intencionalidad que las preside así como por el peso específico de determinadas estrategias. Cuando se explica, el orador puede recurrir a definir, reformular, establecer analogías, citar, dar ejemplos, para hacer accesible y autorizada su visión de los hechos. La argumentación implica necesariamente la existencia de posiciones distintas y con frecuencia contrapuestas; se argumenta para persuadir, convencer acerca de la bondad de una de esas posiciones frente a las demás. Las razones que sostienen una posición pueden remitir a la lógica (por una relación de causalidad), a la autoridad intelectual (a través de la citación de autores de prestigio que adhieran a la posición defendida) y a la certeza que proporciona la propia investigación científica, entre otros.

Estrategias para explicar y argumentar

Nos centraremos en este apartado en las estrategias que facilitan la explicación y la argumentación. Si bien una y otra pueden aparecer en cualquier parte del discurso, ambas son características de lo que hemos

denominado el *desarrollo del tema*. Sin pretender un análisis exhaustivo, y evitando la descripción minuciosa de técnicas concretas, atenderemos a algunos aspectos esenciales para lograr los propósitos de la comunicación académica oral.

El desarrollo del tema, en una exposición oral, ha sido anunciado, en sus grandes apartados, en el exordio. El uso de conectores metatextuales, como los de ordenación (*en primer lugar [...], en segundo lugar [...], por último [...]* allí utilizados para conseguir la finalidad metadiscursiva, adquieren aquí el mismo valor de guía y esquema para ordenar la escucha. La necesidad de poner de relieve el encadenamiento de los hechos que se explican y las relaciones que entre ellos se establecen conduce, además, en la explicación, a la introducción de conectores lógicos entre las ideas (causa/consecuencia, finalidad...) que aportan coherencia y cohesión al discurso (*así pues..., por lo tanto..., por consiguiente..., de ello se deduce que..., recapitulando...*). Véase también en el primer capítulo el apartado «La textura del texto a través de los conectores».

Estas estrategias conviven con otras, necesarias para facilitar el acceso a las proposiciones, por lo general densas y compactas, que se han articulado en el texto escrito. El objetivo de hacer fluida la información puede conseguirse mediante dos tipos de estrategias: las de enfatización y las de expansión (Vilà, 2005). Las primeras consiguen su finalidad situando el énfasis en determinadas ideas de la explicación que, al quedar resaltadas por encima de otras, reducen la densidad informativa, pues indican al auditorio qué es básico e importante, a qué hay que prestar atención. Los marcadores de importancia, combinados con preguntas retóricas y con las repeticiones, proporcionan además tiempo a quienes escuchan para atender, procesar y comprender la información. Veamos a continuación un ejemplo de un escrito compacto (a) y de otro esponjado (b) (téngase en cuenta, para compararlos, que deberían ser oralizados):

a) [...] En el estudio de esta problemática podemos considerar las conocidas aportaciones de Bereiter y Scardamalia en torno al doble espacio de problema que supone la escritura. Los autores consideran que en todo acto de escribir confluyen un problema retórico, vinculado al cómo escribir y a quién se dirige el escrito; y un problema de contenido, sobre qué escribir. Las repercusiones de esta perspectiva para el problema que nos planteamos son numerosas. En primer lugar [...]. En segundo lugar [...].

b) [...] En el estudio de esta problemática han sido *muy relevantes y esclarecedoras* las conocidas aportaciones de Bereiter y Scardamalia en torno al doble espacio de problema que supone la escritura. *¿Qué significa «doble espacio de problema»?* Los autores consideran que en todo acto de escribir confluyen, *y lo importante es esa confluencia*, un problema retórico, vinculado al cómo escribir y a quién se dirige el escrito; y un problema de contenido, sobre qué escribir [...]. *Un problema retórico*,

porque [...]. Y, relacionado con éste, *un problema de contenido*, en el sentido de [...]. ¿*Cuáles son las repercusiones de esta perspectiva para el problema que nos planteamos?* Las repercusiones son de dos órdenes. *En primer lugar, y más importante [...]. En segundo lugar, aunque de menor impacto*, cabe señalar también [...].

En el segundo ejemplo —que se lee peor; en realidad hay que escucharlo—, se han introducido marcadores de importancia, preguntas retóricas y repeticiones con el fin de regular la densidad informativa.

Todavía relacionadas con esta finalidad encontramos las estrategias expansivas, mediante las cuales se aclara, se ejemplifica un concepto, se proporciona información adicional sobre un hecho o idea. La expresión «dicho en otras palabras» ayuda a comprender bastante bien lo característico de estas estrategias: mediante la definición, las relaciones de sinonimia y antonimia, los ejemplos y, de un modo general, mediante las paráfrasis, el orador se detiene, expande la información, proporciona elementos adicionales para hacerse comprender. Los recursos analógicos (Vilà, 2005), que sirven para relacionar la información nueva con la que se supone información dada, poseída por el auditorio, ayudan también a través de la comparación y la metáfora a conseguir el objetivo de establecer la existencia de conocimientos compartidos que faciliten la comprensión del discurso.

En el desarrollo del tema, además de explicar su posición, el orador necesita argumentarla, conseguir la adhesión razonada del auditorio a sus propias opciones. La estructura argumentativa formal (tesis, presentación de los argumentos, inclusión de los argumentos contrarios en el propio discurso, rechazo de los argumentos contrarios y defensa de los propios; véase Cros, 2005) implica una serie de estrategias, algunas de las cuales ya fueron aludidas en el apartado anterior, destinadas a conseguir el acuerdo que puede conducir a modificar el punto de vista de los interlocutores en beneficio de la perspectiva sostenida por el orador. El recurso a la cita de autoridad, a las relaciones de causa/efecto, a la evidencia empírica, forma parte de las estrategias argumentativas encaminadas a convencer.

Otras estrategias, en cambio, se dirigen preferentemente a buscar el acuerdo y la complicidad. Se basan en lo que los especialistas denominan «estrategias de cortesía», cuya finalidad es preservar tanto la imagen del orador como la de unos interlocutores que pueden compartir los argumentos que aquél esgrime, pero también discrepar de ellos. Para ello se utilizan fórmulas diversas: usar el plural que incluye al orador y al auditorio (sin confundirlo con el plural mayestático), dando a entender la comunión de puntos de vista; minimizar —que no negar— la discrepancia, a través de la valoración de los aspectos positivos de los contraargumentos a la vez que

se señalan los desacuerdos («Es desde luego una perspectiva interesante que subyace a numerosas investigaciones, a pesar de lo cual debemos constatar las dificultades que tiene para dar cuenta de...»), matizar el carácter tajante de las aseveraciones (véase *a*), formulándolas en términos de duda o propuesta (como ocurre en *b*), etc.

a) A pesar de las numerosas aportaciones que se han realizado desde esta perspectiva (X), su poder explicativo para los nuevos problemas que planteamos es escaso, por no decir nulo. Por ello, hemos adoptado la teoría Y...

b) A pesar de las numerosas aportaciones que se han realizado desde esta perspectiva (X), es justificable, a la luz de las nuevas teorías, cuestionar su poder explicativo para los problemas que planteamos. En este sentido, puede que la teoría Y constituya un marco más adecuado para dichos problemas, debido a...

En una exposición pública, a través de la explicación y de la argumentación, el orador persigue hacer oír su propia voz, de forma autorizada, entre las voces de otros autores e investigadores, hacer entender y sostener sus posiciones con razones basadas en la honestidad y en el conocimiento. En el reverso de la moneda de los argumentos se encuentran las falacias, definidas por Cros y Vilà (2002) como operaciones dirigidas a obtener el «éxito» del discurso, sin reparar en las condiciones de sinceridad y honestidad intelectual a las que nos hemos referido. El uso falacioso es probablemente lo más opuesto que se pueda encontrar a la argumentación académica y científica. Pertenecen a dicho uso el ataque y/o la descalificación exenta de razones, el argumento demagógico o sectario, y directamente el engaño, como el recurso a una falsa fuente de autoridad, el establecimiento de falsas relaciones entre determinados hechos y la utilización de ejemplos o metáforas que son manipulados para ser usados como argumento.

La verdadera elocuencia supone el ejercicio del intelecto y la cultura del espíritu. Es muy diferente de esa facilidad natural de hablar, que denota sólo cierta disposición y es una cualidad propia de quienes a la fuerza de la pasión agregan facilidad de palabra y rapidez en la imaginación. [...] se requieren asuntos, pensamientos, razones; es necesario saber presentarlos, matizarlos, ordenarlos; no es suficiente hacerse oír y atraer la mirada; es preciso influir en el alma e impresionar el corazón hablando al espíritu.

El estilo no es sino el orden y el movimiento que se pone en los pensamientos. Si se los entrelaza estrechamente, si se los ajusta, el estilo resultará firme, vigoroso y conciso; pero por elegantes que sean, si se los deja sucederse lentamente y no se juntan sino a merced de las palabras, el estilo será difuso, flojo y lánguido. (G.L. De Leclerc, 2003, pp. 18-19. Manuscrito original de 1753)

En definitiva, al preparar una exposición oral de un trabajo científico o académico, es necesario organizar adecuadamente la explicación de forma que sea clara y concisa, así como encontrar los argumentos que proporcionan legitimidad a las opciones adoptadas. Poner de relieve las relaciones que se establecen entre dichos argumentos y opciones ayudará, indudablemente, a conseguir una presentación estructurada y lógica, un estilo «firme, vigoroso y conciso».

El desarrollo del tema: estructura, selección y elaboración de la información

Señalemos de entrada que no existe una única solución para construir esta parte del discurso que integra explicación y argumentación. Diversos factores, de entre los que destacaremos aquí la naturaleza misma de la investigación realizada, condicionan el esquema específico —o la estructura— para proceder a esta exposición. El esquema clásico utilizado en la exposición escrita de investigaciones científicas (marco teórico, procedimiento/metodología, resultados, discusión y conclusiones; véase capítulos segundo y tercero), puede ser provechosamente adaptado a la estructura de la exposición oral, teniendo en cuenta que se trata de este tipo de comunicación. Con los ajustes necesarios, si el trabajo consiste en una revisión conceptual, o un metaanálisis, podrá ser usada una estructura similar, aunque el contenido y peso específico de cada uno de los apartados señalados variará. Si se sigue esta estructura canónica (y por ello, quizá más segura y cómoda), el discurso puede articularse apartado por apartado, utilizando los conectores necesarios para que se enfatice su continuidad y la lógica seguida. Si se elige un tipo de comunicación algo más atrevida y envolvente, el esquema puede subyacer a un discurso más marcado por los interrogantes que se planteó el investigador, a la formulación de posibles tesis contrapuestas para responderlos, argumentando en cualquier caso las propias opciones y las decisiones adoptadas para resolver los problemas concretos, así como los resultados más relevantes encontrados.

Uno de los problemas más importantes con que se enfrenta el autor que se convierte en orador de su propio trabajo es el de la selección de lo que va a exponer en público. Por lo general, el tiempo de que se dispone no es mucho (puede oscilar desde 15 o 20 minutos en una comunicación en un congreso, hasta alrededor de 60 en la exposición de una tesis doctoral o una conferencia), pero quizá lo relevante es considerar que, aunque fuera mucho, un auditorio *no puede prestar atención durante demasiado tiempo a demasiadas ideas*. Condensar la información, seleccionar lo más importante, poner de manifiesto las relaciones que se establecen entre los núcleos de contenido que se exponen, renunciar a contar el conjunto del trabajo para centrarse en el problema básico, y contarlos bien, éste es el reto que enfrenta el investigador (novel o veterano) que expone su trabajo a un público de expertos. Como ya se ha dicho, no se trata de explicar exhaustiva-

mente lo que se ha hecho y está escrito; más bien, se trata ahora de planificar (mediante un guión detallado) lo que se va a decir tomando como referente el trabajo escrito. Es una nueva escritura que selecciona, omite y condensa sin que se pierda la esencia de la investigación, y que como se señaló, utiliza diversas técnicas para lograr su fin. Todas ellas, sin embargo, deben servir a una misma estrategia: evitar la confusión entre la estructura de elaboración de un trabajo y la estructura necesaria para facilitar su comunicación.

Una analogía, tomada de un tipo de discurso académico bien conocido, puede ayudar a comprender lo importante de esta distinción: todos hemos asistido a clases estructuradas, cuyos contenidos aparecen delimitados con claridad, bien relacionados entre sí. Con frecuencia, en estas clases el profesor ayuda a establecer conexiones con contenidos tratados en sesiones precedentes, y en general, se puede ubicar lo que se explica ese día concreto en el contexto del programa. Salimos de clase con la percepción de que ha sido «clara» y que hemos aprendido, o al menos clarificado determinados conceptos. Sin embargo, quizá en una clase posterior, el mismo docente explica de una forma más confusa, parece más centrado en algún aspecto específico del contenido que trata y no logra situarnos en el contexto general de la materia; lo que es peor, no consigue que veamos por qué es tan importante ese tópico en el que se detiene con exasperante insistencia. Dejamos la clase con una sensación de cierta confusión, con unos apuntes deslabazados y más de uno considerará que el profesor no estaba muy bien ese día, o que la clase ha sido una pérdida de tiempo. Sin negar el influjo de muchos otros factores, es muy posible que la última clase descrita coincida con una situación en la que el docente ha decidido revisar, ampliar, profundizar el contenido que trata en el tema, y esté leyendo diversos textos; sus estudiantes han recibido una muestra de ese proceso de elaboración, en el que el conocimiento está moviéndose: ya no conserva la estructura anterior (organizada, clara, etc.) por el efecto de su propia transformación, sin que se haya podido lograr todavía una renovada y mejor estructura, capaz de incorporar los elementos nuevos con los que se está manejando. Ello exigirá un trabajo adicional, a través del cual el profesor puede hacer llegar a los otros el resultado de su propio proceso de elaboración de manera didáctica y con los suficientes recursos para que pueda ser significativamente aprendido.

Salvando todas las distancias, al exponer un trabajo académico o científico, es necesario hacerlo asimilable a un auditorio –formado por expertos, por legos o por un colectivo diverso–, proporcionar una estructura que de manera ordenada (utilizando el uso de conectores textuales, la deixis discursiva y las diversas estrategias que permiten regular la densidad informativa, así como los medios que permiten la visualización de esquemas sencillos, conceptos clave, ideas principales, gráficos, tablas de resultados, etc.) permita acce-

der no a todo el trabajo, sino a todo lo que el trabajo realizado tiene de respuesta lógica, adecuada y argumentada a las preguntas que se encuentran en su origen. Y ello exige preparación, no sólo porque hablar en público es en sí mismo una actividad exigente, cognitiva y emocionalmente, sino porque además, al hacerlo, podemos estar excesivamente inmersos en la estructura de elaboración que nos ha ocupado durante mucho tiempo, y durante la cual hemos pensado fundamentalmente «con nosotros mismos», o con un interlocutor (el director o la directora de proyecto) con quien se comparte mucho. El destinatario, del que nos hemos ocupado en capítulos anteriores a propósito de la escritura del texto científico, se encarna, en el sentido literal del término, cuando exponemos públicamente nuestro trabajo. Por tanto, es necesario pensar en él y con él, incorporar su conocimiento y sus puntos de vista a nuestro propio discurso (para compartir, para acordar o bien para sostener razonablemente una opinión distinta), lo que obliga a objetivar nuestro pensamiento y ordenarlo a través de la propia estructura de que le dotamos y de las estrategias a las que ya nos hemos referido.

El epílogo

Es la parte final de una exposición, que hay que cuidar especialmente por el sabor de boca que deja en el auditorio, y sirve por lo menos a una doble finalidad. Por un lado, permite resaltar los hechos (argumentos, datos, resultados, conclusiones) más relevantes expuestos de forma sucinta y, si es posible, relacionada. Hay que evitar repetir, decir lo mismo que en el cuerpo del discurso; una buena estrategia consiste en vincular el epílogo al exordio, respondiendo en aquél las expectativas e interrogantes que se formularon en éste. En el epílogo de la presentación de un trabajo académico o científico que va a ser evaluado, el orador puede anticipar las limitaciones del trabajo (sin ser exhaustivo y sin proporcionar «pistas» innecesarias), así como responder a previsibles críticas, formular futuros caminos de investigación e incluso plantear las nuevas preguntas que el trabajo realizado ha suscitado.

Por otro lado, el epílogo permite cerrar el discurso, mediante el uso de una fórmula de cortesía para agradecer la atención prestada, tanto por el tribunal como por el público en la ocasión presente. Puede ser un buen momento para manifestar el reconocimiento al director o a la directora del proyecto, si se trata de una tesis doctoral, por la ayuda recibida en su realización. Algunos investigadores noveles, en el epílogo de su presentación, sucumben a la tentación de reconocer públicamente el apoyo y aliento de un número indeterminado, pero casi siempre elevado, de colegas, amigos y familiares; deberá considerarse si la situación es la más adecuada para rendir ese reconocimiento, sin duda merecido. En general, la contención será mejor consejera que el exceso en el agradecimiento y que la exhaustividad en la enumeración de las personas que de un modo u otro nos han apoyado.

A continuación se proporcionan unos ejemplos que muestran la importancia del epílogo y de las fórmulas de cierre del discurso académico:

[...] y... bueno, pues... ya está.

[...] Hasta aquí la exposición del trabajo realizado. Antes de terminar, quiero agradecer a la Dra. X su guía y ayuda en la realización de esta investigación. También quiero agradecer a mis compañeros de departamento la posibilidad que han dado de discutir con ellos este trabajo, a mis padres por su esfuerzo, ayuda y aliento [...], a XXX, que puso todas las condiciones para que yo pudiera realizar este trabajo, a YYY por su paciencia infinita, y a ZZZ, que siempre me ayudó y estuvo ahí. Muchas gracias a todos.

[...] Lo expuesto hasta aquí muestra que estamos ante una problemática abierta y poliédrica. Las respuestas encontradas en nuestra investigación generan a su vez nuevos interrogantes que justifican el interés de continuar explorándola en la línea iniciada, especialmente en lo que se refiere a [...]. Espero, así mismo, poder seguir contando con el apoyo y estímulo intelectual de la Dra. X, directora de este trabajo, cuya guía y dirección quiero agradecer públicamente, así como el aliento de mis colegas (y de mi familia). Concluyo en este punto mi exposición, y espero poder precisarla a través de las respuestas a sus preguntas. Muchas gracias por su atención.

El epílogo establece la finalización de la parte expositiva de un discurso académico. En el caso de la presentación de trabajos para la obtención del novedoso título de grado, y del ya más tradicional de «doctor», el acto académico no termina en este punto. Sigue con las intervenciones de los miembros del tribunal y, eventualmente, de otros doctores presentes (quienes, excepto el director de la tesis, suelen renunciar al derecho a intervenir, reconocido en la normativa vigente).

La defensa de las tesis presentadas (cuando es necesario)

Las observaciones de este apartado se refieren a la defensa de los argumentos expuestos en la presentación del trabajo académico o científico, que se articula en torno a las valoraciones y, especialmente, en las respuestas que suscitan las preguntas de los miembros del tribunal. Hasta este momento, y dentro de los usos y convenciones institucionalizados, el orador ha administrado y controlado en un grado muy elevado el desarrollo del acto académico: ha podido, consultando con su tutor, planificar lo que se va a decir y cómo será dicho; decidir qué tipo de recursos audiovisuales utilizar, y organizar el tiempo disponible de modo que resulte un discurso proporcionado, comprensible y armónico. A partir de ahora, su responsabilidad, sin

disminuir un ápice, cambia: tiene que demostrar que no sólo puede explicar razonadamente el trabajo realizado, sino que además sabe defender las opciones adoptadas, mostrar que conoce los puntos fuertes y débiles de su investigación, que ha previsto las cuestiones que se le puedan formular –al menos, algunas– y saber reaccionar ante ellas adecuadamente.

Es casi imposible prever cómo puede desarrollarse este importante momento, pues, como es lógico, su dinámica está supeditada a la configuración de todos los factores que intervienen (el propio orador, las características del tribunal, la condiciones físicas del contexto, el público, etc.) y cambia en cada ocasión. Que se resuelva con éxito depende en buena parte de que el orador sea capaz de mostrarse contingente a las valoraciones y preguntas que recibe. Éstas, a su vez, dependen de cada tribunal en concreto, por lo que poco puede decirse que sea de utilidad. Por lo común, la presentación pública de un trabajo culmina un proceso en el que éste ha sido informado desde diversas instancias, y es de suponer que algunos de sus defectos habrán sido detectados y corregidos. Ello no quiere decir que en el acto público no puedan manifestarse valoraciones, tanto positivas como negativas. Cualquier trabajo es perfectible, y las críticas fundadas y respetuosas suelen constituir un importante estímulo intelectual. Habitualmente, mezcladas con las valoraciones, o bien como su colofón, los miembros del tribunal plantean sus cuestiones al candidato.

Como criterio general, podemos señalar que las preguntas pueden clasificarse en dos grandes apartados:

1. Las que conciernen al trabajo presentado en su totalidad o a alguno de sus aspectos.
2. Las que se sitúan, en cierto modo, «fuera» del trabajo.

Las preguntas del primer grupo permiten ampliar, profundizar o argumentar determinados aspectos; precisar puntos sobre los que se tuvo que pasar demasiado deprisa o que son poco claros; argumentar posiciones adoptadas, defender el propio punto de vista. De un modo u otro, son cuestiones que remiten al trabajo realizado (aunque sea para criticarlo) y para las cuales el orador tiene respuesta (aunque dicha respuesta implique asumir una limitación o bien discrepar respetuosamente de la crítica recibida). Más complicadas resultan las preguntas del segundo grupo, en las que parece que el interlocutor tiene menos interés por comprender el trabajo que está juzgando que por fomentar el pensamiento hipotético del investigador: «Usted ha hecho tal trabajo, con la muestra A, y con tal perspectiva. ¿Qué resultados cree que habría conseguido si hubiera tomado la muestra Z?». En este caso, honestidad intelectual y capacidad dialéctica deberán conjugarse para responder a una pregunta que, en buena lógica, o bien no tiene respuesta, o sólo se puede responder hipotéticamente (o, incluso, puede ser escasamente relevante).

En esta parte del acto académico, los usos institucionales pueden ser dispares. Así, en determinadas facultades, se espera que el investigador que presenta una tesis responda una por una a las preguntas que (en número indeterminado) le son formuladas, en riguroso turno, por cada miembro del tribunal. En otros centros, lo habitual es que las respuestas se inicien una vez que el conjunto de miembros del tribunal ha hecho sus valoraciones y planteado sus preguntas. Implícitamente, puede interpretarse que en el primer caso se espera respuesta a cada interrogante, mientras que en el segundo se acepta que se proporcionarán respuestas más globales, incluso que alguna pregunta pueda quedar en el aire. Tanto un uso como el otro tienen sus ventajas e inconvenientes; en el primer caso, hay menos posibilidades de evitar preguntas incómodas, pero también suele haber más ocasión para la discusión intelectual y la profundización en las tesis defendidas. En el segundo caso, la posibilidad de controlar algo más la situación puede verse conculcada por la dificultad de tener en cuenta los diversos interrogantes formulados y de establecer una cierta organización en la respuesta. Una buena estrategia, en estos casos, consiste en ir anotando en distintas hojas las preguntas que se refieren a los diversos apartados del trabajo. Ello permite después responder, por ejemplo, a todas las dudas y cuestiones que se formularon sobre metodología, sin tener que pasar necesariamente una por una, y evitando la estrategia muchas veces tediosa de tener que retomar, después de la última intervención del tribunal, las preguntas de cada interviniente, que con frecuencia obligan a ir de una parte a otra del trabajo y de la exposición realizada.

Ahora bien, sea en un caso o en el otro, hay que suponer que los interrogantes manifiestan ya sea el interés de quien los emite, ya sea la duda velada (o abierta) sobre determinados aspectos del trabajo realizado. No parece adecuado dejar sin respuesta la curiosidad intelectual de quien se ha tomado el trabajo de pensar sobre el trabajo de otro; ni otorgar mayor relevancia a las dudas sugeridas o formuladas mediante la tácita aceptación que puede traducir el silencio. Éste (el silencio) debería reservarse estrictamente para preguntas inmanejables o incomprensibles. En estos casos, lo más elegante es indicar que se tendrá en cuenta ese comentario, que se va a pensar sobre él (especialmente, en un contexto en que se establece interlocución directa entre un miembro del tribunal y el investigador; si la pregunta está incorporada a un conjunto más amplio de cuestiones, puede considerarse la posibilidad de ignorarla) y detenerse en otras preguntas potencialmente más provechosas.

En los demás supuestos, una buena defensa exige la capacidad de responder adecuadamente a las valoraciones y preguntas que formula el tribunal. Por supuesto, eso es posible porque se conoce bien el tema, se ha profundizado en él, y también porque se ha previsto esta situación y se ha preparado. El conocimiento de la trayectoria intelectual de los

miembros del tribunal y de sus trabajos más representativos ofrece indicios que permiten hipotetizar sobre los aspectos o cuestiones que puedan formular en relación con la investigación presentada. Puede ser de ayuda elaborar una lista de hipotéticas preguntas y preparar adecuadamente su respuesta.

A lo largo de todo el acto académico, desde la exposición hasta que se responde a la última pregunta, es necesaria una cierta tensión que evite una relación excesiva tras la presentación y que nos mantenga atentos al contenido y al tono de las valoraciones y las preguntas, de modo que sepamos ubicarnos y responder adecuadamente, desde los argumentos y evitando la interferencia de las emociones que eventuales comentarios puedan suscitar. Por un lado, todo trabajo es susceptible de ser criticado, por más cuidado que se haya puesto en su realización; pero, por otro lado, si hemos sido rigurosos, podremos responder a las críticas desde la argumentación y el conocimiento.

Algunas de las estrategias argumentativas que se señalaron en el apartado anterior —especialmente las vinculadas a lo que allí se denominó la «búsqueda de acuerdo»— ayudan a responder de forma asertiva y a la vez respetuosa y educada. La minimización de la discrepancia; la valoración (que no aceptación acrítica) de los argumentos contrarios en el contexto de la defensa de los propios argumentos; el matiz en las aseveraciones, evitando la excesiva contundencia en el estilo retórico, sin por ello renunciar a la amable firmeza en los propios razonamientos... son estrategias que ayudan a sostener los argumentos, a enfatizar lo que se comparte y, en ese contexto, a ubicar adecuadamente las posiciones encontradas.

La preparación del discurso: algunos aspectos que hay que tener en cuenta —y otros que hay que evitar— en la exposición oral de un trabajo académico

La exposición oral de un trabajo académico es un procedimiento complejo y heurístico. La lectura de este capítulo o de otros textos que proporcionan conocimiento sobre sus características y acerca de las estrategias que contribuyen a su adecuada planificación pueden ayudar a realizarla con éxito, pero no hay que perder de vista que por su naturaleza procedimental, exponer con una cierta soltura exige atender a buenos modelos y, sobre todo, práctica supervisada. Mientras realizan su trabajo académico o científico, los estudiantes disponen de diversas oportunidades de asistir a presentaciones públicas de tesis de grado o de postgrado. Se aprende mucho familiarizándose con las convenciones formales del contexto académico; se aprende también de los aciertos y errores de otros oradores que presentan sus investigaciones, y no se aprende menos atendiendo a las intervenciones y preguntas de los miembros de los tribunales.

Los aspectos suprasegmentales y los modos de transmitir el discurso

Lo que se dice es muy importante, y cómo se dice, también; hemos insistido en ello a lo largo de todo el capítulo. Falta señalar explícitamente que no sólo hablamos con lo que decimos y con la forma de decirlo. Hablamos también con nuestra voz, con nuestra mirada, con nuestros gestos.

La entonación que se da al discurso focaliza, indica al auditorio el énfasis, lo que es más importante; la voz contribuye a atraer y a mantener la atención, marca y modula lo que se va diciendo (Grau y Vilà, 2005). Las estrategias de enfatización, que destacan lo esencial (*lo más importante [...] la tesis que se defiende [...]*), resultan mucho más convincentes si la modulación de la voz, sin artificios ni exageraciones, es acorde a los contenidos que transmite. Un discurso monocorde, flojo, monótono... puede deslucir la presentación de un buen trabajo. Por supuesto, las diferencias individuales son, aquí como en todo, influyentes. Pero lo importante es que se sepa que se puede hablar mejor en público si se toman determinadas precauciones, si se ensaya (individualmente, ante un auditorio de colegas), si se graba y se escucha la propia locución para buscar los puntos donde mejorarla.

A través de la mirada se establece contacto con los receptores, se les involucra en el propio discurso y se les demuestra que se les tiene en cuenta. Con la mirada damos énfasis a lo que decimos y controlamos la recepción del discurso; ella nos permite comunicar efectivamente más allá de las palabras, crear complicidades, convencer. En la exposición oral es necesario buscar el contacto visual con el auditorio, con los miembros del tribunal (¡aunque es preferible no centrarse en uno sólo de ellos!), si se trata de ese caso. En la eventual defensa, la respuesta a las preguntas se verá favorecida también a través de la mirada, con la que le indicamos al otro que es nuestro interlocutor y añadimos veracidad a nuestros argumentos.

También los gestos son elementos moduladores del habla que enfatizan y subrayan lo que se dice. En las situaciones formales, la naturalidad y contención del gesto se contraponen tanto a la excesiva rigidez, que genera distancias innecesarias, como a la gestualidad excesiva, síntoma de nerviosismo en el hablante y distractor para el auditorio.

Para conseguir un control de éstos y otros elementos (la gestión del espacio, por ejemplo) es imprescindible ensayar varias veces la exposición formal, en solitario y ante colegas y expertos que puedan corregir y orientar lo que sea necesario, y hacerlo si es posible al menos una vez en el mismo escenario donde se desarrollará la presentación. Uno mismo puede ser poco consciente de un uso monótono de la voz, de la dificultad para mirar abiertamente a quienes nos escuchan y evitar la «mirada perdida» o la vista fija en el papel. A veces no nos damos cuenta de que mientras hablamos movemos un pie, o nos tocamos el pelo repetidamente, o jugueteamos con un bolígrafo. Aunque algunos aspectos son más difíciles de corregir que otros, todos se benefician de la práctica supervisada, de los ensayos sucesivos, que

en la elaboración del discurso oral asumen la función de los diversos borradores que preparan, anticipan y elaboran el texto escrito definitivo.

Algunos de estos aspectos suprasegmentales aparecen en parte condicionados por la decisión que se tome en torno a una importante cuestión: la forma de transmitir el discurso. Clásicamente, se distingue entre leerlo, memorizarlo y el discurso «espontáneo» (Goffman, 1987). Oralizar un texto leído es arriesgado, porque, si no se ha preparado bien, la lectura puede resultar monótona, poco comunicativa y, de hecho, tediosa para el auditorio. Cuando se lee un texto, puede ser más difícil controlar el tono de voz; además, la mirada puede quedar atrapada en el papel. La lectura oral expresiva es una forma muy exigente de lectura que requiere mucho ensayo y preparación. Si se toma la opción de leer, porque el orador se siente más tranquilo de ese modo, debe tenerse en cuenta que preparar una lectura expresiva requiere tanta o más dedicación y rigor que preparar un «discurso espontáneo», y que, desde luego, no se asimila a «decir el texto en voz alta». Personas competentes en estrategias comunicativas pueden, sin embargo, leer de forma inadecuada y monótona. La adecuada locución de un texto escrito exige su comprensión, de modo que puedan gestionarse con éxito la entonación, las pausas y, en definitiva, todos los elementos que contribuyen a una buena lectura expresiva, elementos que requieren de suficiente ejercitación.

Por otra parte, memorizar una intervención más o menos larga y compleja, en un contexto evaluativo y formal, puede suponer una carga cognitiva excesiva, a la que se añade el «miedo escénico», la intranquilidad de sufrir una laguna mental, de olvidar el hilo conductor del discurso. Seguramente la opción del discurso «espontáneo» –en realidad muy poco espontáneo: muy preparado, apoyado por notas o soportes visuales que son proyectados también para el auditorio– sea la más recomendable para una exposición oral formal. El orador prepara minuciosamente su discurso, lo ensaya, lo graba, lo escucha y lo retoca y pule hasta que lo encuentra satisfactorio. Su locución está guiada por un esquema que va siguiendo y al que añade lo que ha podido memorizar como consecuencia de las repetidas lecturas y oralizaciones. Se reduce así la carga excesiva de la memorización absoluta, se conjura el peligro del olvido y, simultáneamente, se evita el tedio que suele producir la mera lectura en voz alta de un texto que casi siempre está más pensado para ser leído que para ser dicho.

Los apoyos visuales o audiovisuales

Muy relacionado con lo anterior, hay que tomar decisiones sobre los soportes que sirven para apoyar el discurso oral. Las excelentes posibilidades que ofrecen los recursos informáticos con frecuencia quedan anuladas por la tendencia a sustituir una exposición oral por la lectura de las proyecciones,

que en ese caso suplantán el discurso en lugar de guiarlo y subrayarlo. Los comentarios que se hicieron en relación con la lectura como forma de transmisión del discurso, en el apartado anterior, son igualmente válidas en éste. Añadamos aquí el escaso sentido que tendría leer en voz alta unas proyecciones que, por lo demás, son perfectamente visibles para el auditorio.

Si se tiene en cuenta que la función de las proyecciones es la de ayudar a mantener la atención en el discurso oral –proporcionando un guión, enfatizando lo que es importante–, muchos de los errores habituales, como el que conduce a incorporar información excesiva en lo que se proyecta, se verán evitados. Hay que tener en cuenta que la atención del auditorio no puede dirigirse simultáneamente a un discurso oral y a una abundante información escrita; ésta debería contener estrictamente palabras clave, ideas esenciales, esquemas, gráficos y tablas de datos cuya presentación escrita supere las posibilidades de la comunicación oral, o bien sirva para realzar las cualidades de ésta. Ya sea que primero se prepare el discurso oral, y después la proyección con un programa informático –como quizá sería deseable–, o que se prepare dicha proyección y, a partir de ella, se estructure el discurso oral, resulta evidente que se trata de textos distintos, que se complementan y no se sustituyen (especialmente, la proyección escrita no sustituye al discurso oral). El carácter subordinado de los soportes visuales debería traducirse también en la sobriedad, tanto en lo que se refiere a los aspectos estéticos, como en lo relativo a los técnicos. La profusión de imágenes, las múltiples combinaciones de colores o el derroche de efectos pueden distraer la atención del auditorio –incluso la del orador– de lo principal, el contenido del discurso. Además, los recursos muy sofisticados pueden plantear más problemas en su manejo, por lo que deberían ser reservados para usuarios que estén lo suficientemente familiarizados con ellos.

En general, hay que prever las dificultades que puede suponer manejar determinados soportes a la vez que se desarrolla un hilo argumental coherente, así como los imprevistos desagradables (avería u otra dificultad que impida la proyección). Una buena exposición oral debería poder realizarse incluso en ausencia de las proyecciones; no obstante, para subsanar estos obstáculos, una medida prudente es contar con diversos soportes por si alguno falla (CD, lápiz de memoria, recurso a la red) e incluso disponer de versiones impresas que, llegado el caso, pudieran proporcionarse al menos al tribunal para que pueda seguirse la exposición adecuadamente. Poder ensayar in situ ayuda a hacerse con el escenario y permite prever algunas contrariedades.

Usos convencionales en el discurso académico

La exposición de un trabajo académico se desarrolla en los parámetros de una situación formal, fuertemente convencionalizada; algunos autores,

con razón, señalan que posee determinados rasgos de «ficción» (Schnewly y otros, 1997). Aunque puede parecer artificioso que personas que se conocen y colaboran en la vida cotidiana se traten de forma ceremoniosa en el contexto de un acto académico, hay que considerar que «guardar las formas» es también un modo de realzar, de dar relevancia a lo que, sin duda, es un acto importante desde el punto de vista académico.

En el caso de la presentación de un trabajo académico ante un tribunal, es necesario conocer las normas que la rigen –las explícitas y las implícitas–, normas que pueden variar de una institución a otra. Saber de antemano de cuánto tiempo se va a disponer es básico para estructurar el discurso de modo que exordio, desarrollo y epílogo tengan su lugar. Hay que saber también si los usos conducen a responder a cada miembro del tribunal, una vez ha finalizado su intervención, o si lo habitual es que la respuesta se produzca al final de la última intervención. Puede ser que la institución en que se vaya a producir el discurso atribuya al acto académico cierta solemnidad –que puede traducirse en los usos en el tratamiento (de usted, doctor o doctora, profesor o profesora), en la indumentaria y en otros aspectos– o si más bien se tiende a informalizar. La prudencia aconseja acomodarse a dichos usos y, ante la duda, una formalidad exenta de cursilismos puede ser mejor acompañante que la familiaridad y el desparpajo excesivos.

Para terminar

La lectura de un texto que explique cómo se conduce un vehículo no crea un conductor; la lectura de un texto sobre la comunicación oral formal no capacita, por sí solo, para articular una buena exposición de un trabajo académico. Insistir nuevamente en la necesidad de la preparación, el ensayo, la supervisión y corrección de los aspectos menos logrados quizá resulte ya innecesario. Recordar la potencialidad epistémica de la preparación de la presentación oral puede ser también repetitivo. Así pues, señalemos únicamente que los ensayos sucesivos son otras tantas ocasiones inmejorables para que el habla y la escucha, la lectura y la escritura se entretejan, se apoyen mutuamente y permitan, al dar forma a nuestro pensamiento para ser explicado y convencer a otros, encontrar nuevos argumentos, más razones, mejores formas no sólo de decir, sino también de pensar (que, eventualmente, quedarán reflejadas en una revisión de lo escrito).

La presentación pública de un trabajo en el que se ha invertido esfuerzo, dedicación y tiempo, y que ha conllevado numerosos sacrificios, constituye un momento de tensión no sólo cognitiva, sino también afectiva y emocional. Para cada persona en un modo peculiar, este tipo de situaciones están teñidas por los afectos y los sentimientos que la elaboración de

un trabajo desencadena, y por los que se suscitan ante la perspectiva alentadora y a la vez inquietante de mostrar su resultado.

A través de los sucesivos ensayos, se aprende a contener y a manejar los aspectos emocionales que, indefectiblemente, atraviesan las situaciones en las que (nos) exponemos públicamente: la vergüenza, la inseguridad que muchas veces nos asalta cuando hay que hablar en público, la timidez o el nerviosismo que traducen una voz trémula o unos gestos poco espontáneos. Y también la satisfacción, incluso una cierta vanidad inherente a la propia naturaleza del acto, en el que se disfruta del uso de la propia palabra para mostrar a otros lo que se ha sido capaz de hacer. Lejos de lo que pueda suponerse, estos aspectos, aunque quizá atenuados, suelen acompañar a oradores experimentados, que son conscientes de la responsabilidad que contraen cada vez que tienen ante sí a un auditorio dispuesto a escucharles. Percibir esta responsabilidad es, sin duda, un excelente motivo para atender como es debido la preparación de un discurso académico.

Los efectos de los afectos en la comunicación académica

Montserrat Castelló

FPCEE Blanquerna

Universidad Ramon Llull

Si en algún momento el lector ha tenido la sensación de que en el mundo académico imperan sólo la lógica, la razón o la intelectualidad fría y desapasionada, nada más lejos de la realidad. En la actividad académica, como en cualquier otra actividad humana, y de manera especial en aquellas en las que la actividad depende enteramente de las personas, la cognición y los afectos se influyen y determinan mutuamente de tal manera que en ocasiones resulta difícil discernir cuál fue la causa y cuál la consecuencia.

Las actitudes, los sentimientos y estados de ánimo, así como la percepción de que estamos o no consiguiendo nuestros propósitos, lo preocupados que estemos por demostrar(nos) que somos hábiles y buenos comunicadores además de conocedores del tema, nuestra posición en la comunidad científica o las relaciones que podamos o sepamos establecer con los diversos integrantes de esa comunidad, son aspectos esenciales de la comunicación científica que pueden facilitar o dificultar nuestra actuación. La pasión, el miedo, el orgullo, el entusiasmo, la inquietud o la angustia son compañeros habituales, a veces ingratos, casi siempre poco conocidos, de las actividades de investigación y de comunicación académica. Por ello, no podemos acabar un libro como éste sin dedicarles al menos un capítulo, con el ánimo de que no nos sorprendan en exceso cuando aparezcan y de que tengamos algunas estrategias para hacerles frente cuando nos impidan avanzar. Sorprendentemente, el estudio de los afectos y las emociones y sus relaciones con la actividad de investigación y comunicación académica no ha sido un tema de investigación preferente en el ámbito de la psicología, que tradicionalmente se ha mostrado más preocupada por los aspectos cognitivos de actividades como la lectura y la escritura o por los aspectos pragmáticos y formales del acto de comunicación científica que por desentrañar las intrincadas implicaciones de nuestras atribuciones y sensaciones en el resultado de nuestros textos, comunicaciones y trabajos académicos.

En las páginas siguientes pretendemos ofrecer un panorama necesariamente resumido pero esperamos que útil para comprender lo que nos ocurre desde el punto de vista afectivo cuando nos iniciamos en la investigación y debemos producir textos o discursos ante la comunidad científica. También queremos ofrecer algunas claves para saber por qué nos invaden determinados sentimientos negativos y cómo podemos regular estas emociones para evitar que nos dominen y anulen nuestra capacidad de reacción. En último término, queremos mostrar al lector la necesidad de construir su propia identidad como investigador y como autor. Pero nadie se enfrenta a la construcción de esta identidad solo y de manera aislada. Las aportaciones y la mirada que otras personas significativas nos devuelven son muy importantes en este proceso y, por supuesto, una de las miradas privilegiadas y más influyentes es la de aquella persona que ejerce de director o tutor y que comparte con nosotros la responsabilidad de introducirnos en el contexto científico al que nos dirigimos. Por ello, analizaremos las dimensiones necesarias para que esa relación se asiente en unas bases claras y sólidas que eviten confusiones y dificultades innecesarias. Todos los que hemos experimentado ambas facetas –dirigir y ser dirigidos– sabemos de la importancia de establecer una relación respetuosa, clara y confiada en un proceso que nunca es sencillo ni inmediato. La habilidad –por ambas partes– para explicitar las necesidades y expectativas y hacer de la relación fuente de satisfacciones y de aprendizaje mutuo es la meta a la que nos gustaría acercar al lector, el desiderátum bajo el que están escritas las consideraciones de este apartado.

Finalmente, dedicamos una atención especial al difícil momento en el que uno debe dar por concluido el trabajo. Recogiendo lo que se dijo en el tercer capítulo, se ofrecen algunas recomendaciones para que el final sea menos costoso en términos afectivos.

La ansiedad, ¿compañera inseparable de la escritura?

Estoy aquí ante la pantalla del ordenador y no hay manera de escribir nada o, al menos, de escribir algo con sentido. El tiempo pasa y la angustia se va apoderando de mí. Tal vez si descanso un poco; un café, algo para picar... No hay forma, creo que la única manera de sentirse mejor es dando por finalizado el tiempo de trabajo... al menos por hoy... Ayer ya me pasó algo parecido. El texto no avanza y yo me siento cada vez peor... No sé si lo acabaré... (Extraído del diario de un doctorando, 2003)

La cita, extraída del diario de un doctorando, no representa una situación aislada o poco habitual. Con frecuencia, los que escribimos textos científicos o académicos nos sentimos de manera parecida: sabemos del tema,

hemos leído mucho sobre él, queremos ponernos a escribir... Pero antes de empezar, o en la mitad del proceso, aparecen toda suerte de pensamientos negativos que se reafirman cuando nos percatamos de lo poco y mal que hemos conseguido escribir, entonces el miedo y la ansiedad nos dominan y es fácil que empecemos a sentirnos bloqueados.

¿Por qué nos sucede esto? ¿Resulta inevitable «sufrir» para escribir textos complejos? Pese a que casi todos los escritores han (hemos) experimentado en más de una ocasión estos pensamientos negativos y la angustia que los acompaña, ya hemos apuntado que la investigación psicológica sobre los aspectos afectivos de la escritura no ha sido paralela, ni en cantidad ni en difusión, a la investigación sobre los aspectos cognitivos del proceso de composición. Es cierto que desde disciplinas como la retórica, la pragmática o la lingüística, entre otras, se ha prestado atención a los aspectos subjetivos del escritor y su impacto en los textos; pero los datos de que disponemos resultan de difícil integración en un modelo explicativo que dé cuenta de las interacciones entre los estados emocionales del escritor, el producto final –el texto– y el proceso de composición. Pese a ello, en las últimas décadas se observa un cambio en las preocupaciones de las investigaciones que desde la psicología se interesan cada vez más por el mundo afectivo de los estudiantes en general y de los escritores en particular. Gracias a estos trabajos disponemos de algunos conceptos y principios explicativos sumamente útiles para responder a las preguntas formuladas. De ellos nos ocupamos a continuación.

La construcción de una identidad como escritores y como investigadores

Cuando uno se enfrenta a la tarea de escribir un texto académico, fruto de un trabajo de investigación como una tesis de grado, de doctorado o un proyecto de máster, lo hace después de una historia, globalmente exitosa, de estudiante. Por ello, dispone ya de una identidad como estudiante. Tiene una representación mental bastante precisa de su forma de proceder cuando estudia, de sus habilidades y de sus limitaciones, y probablemente su percepción en este ámbito sea, en términos generales, positiva.

Esta representación, que también podemos denominar *autoconcepto*, se refiere a la forma en que uno se concibe como aprendiz, como persona dotada de determinadas características o habilidades para afrontar el aprendizaje (Miras, 2001). En la actualidad, tiende a concebirse como una noción pluridimensional y, en este sentido, el autoconcepto puede ser diferente según el ámbito académico de que se trate y de la actividad específica a la que se refiera; así, es posible que uno se considere mejor estudiante en materias de ciencias que de letras, o que se desenvuelva con más facilidad en actividades escritas que orales, etc. A partir de los once o

doce años, a medida que aumenta el conocimiento y la edad, somos más capaces de elaborar representaciones diferentes para tareas específicas (Shavelson, Hubner y Stanton, 1976).

En el caso de la escritura, la representación de nosotros mismos como escritores variará en función de las ocasiones en que habitualmente nos hayamos enfrentado a estas tareas, de nuestra forma de resolverlas, de las valoraciones que hayamos recibido, etc. Así pues, el autoconcepto de un escritor estará fuertemente vinculado a la imagen mental que haya elaborado sobre sus capacidades y posibilidades después de participar en diversas situaciones de escritura.

Sin embargo, cuando uno se inicia en el ámbito de la investigación, tiene todavía una representación muy poco elaborada de su pericia y sus habilidades en este dominio específico. La escritura es un elemento clave en el proceso de investigación pero, como hemos visto en los capítulos anteriores, debe gestionarse de forma íntimamente relacionada con el resto de actividades que forman dicho proceso –búsqueda y selección eficaz de información, diferentes tipos de lectura, exposición oral– lo que, de hecho, modifica también nuestra propia concepción de lo que es escribir. Es decir, escribir textos académicos es una actividad sustancialmente diferente de otras actividades de escritura y nuestra representación como escritores académicos se halla en proceso de construcción cuando nos iniciamos en el terreno de la investigación y todavía no conocemos nuestras habilidades y limitaciones en este terreno.

Como ya se comentó en el tercer capítulo, en nuestro contexto académico –especialmente en el universitario– los estudiantes se enfrentan a pocas situaciones de escritura y las demandas que reciben acostumbra a resolverlas con textos reproductivos de escaso nivel de composición (Solé y otros, 2005). Así mismo, resulta muy poco frecuente todavía que los estudiantes expongan públicamente sus trabajos –ya sea por escrito u oralmente– y, cuando lo hacen, se limitan a reproducir sus propios textos.

Las prácticas académicas en las que se analiza y discute el contenido de un texto escrito por un estudiante, o en las que, tras exponer el propio pensamiento, éste se evalúa públicamente, forman parte de la adquisición de una cultura académica poco presente en nuestra tradición docente; por consiguiente, quien se inicia en las actividades de investigación y de comunicación científica ha contado con muy pocas oportunidades para empezar a construir una adecuada representación de estas situaciones y para aprender a gestionar las emociones que conllevan. Cabe recordar, además, que estas prácticas culturales son emocional y cognitivamente muy exigentes, por lo que resulta muy costoso dominarlas sin un proceso de aprendizaje específicamente orientado al conocimiento y a la adquisición de las estrategias cognitivas y afectivas necesarias para un correcto desempeño. Esta falta de percepción ajustada de nuestras posibilidades

redunda en una mayor inquietud y angustia ante una actividad como la producción y comunicación de textos académicos que, como mínimo, nos resulta desconocida.

Así pues, no se trata tanto de que la ansiedad sea siempre la compañera inseparable de la escritura académica, sino más bien de la dificultad de los investigadores noveles para percibirse a sí mismos como escritores académicos y también como investigadores, y para hacer público el propio pensamiento (Brand, 1987; Pajares y Valiante, 2006).

La expresión «angustia de publicación» acuñada por Britton (1994) refleja bien lo que queremos decir, puesto que, para este autor, la angustia aparece mucho antes de que uno se siente a escribir; empieza ya cuando se lee para escribir, cuando se habla sobre el propio texto, etc., y se refiere, en definitiva, al temor de no estar a la altura que podemos experimentar cuando hacemos público nuestro trabajo y, a la vez, nos mostramos como investigadores ante la comunidad académica.

En este proceso de construcción de nuestra identidad como investigadores tiene un rol decisivo la mirada que otros investigadores significativos nos devuelvan, pero también nuestra propia forma de interpretar la tarea y el valor subjetivo que otorguemos a dicha actividad (Ainley, Hillman y Hidi, 2002).

En este sentido, nuestras expectativas, metas y objetivos –probablemente a largo plazo– son factores que explican el valor subjetivo que otorguemos a la actividad de escritura y de comunicación académica, y en el caso de una tesis doctoral, de grado, o de un primer trabajo de investigación, este valor subjetivo acostumbra a ser muy elevado. El escritor que se inicia en la escritura científica o académica tiende a suponer que ese primer producto escrito constituye la prueba definitiva de su dominio del tema y de su nivel científico e intelectual; ciertamente, el texto final –artículo, proyecto o tesis– será la carta de presentación ante la comunidad científica, pero un énfasis excesivo en el producto final puede confundirnos hasta tal punto que nos parezca que cualquier versión no acaba de resultar suficientemente buena para ser la definitiva; si esto sucede, va a resultar muy difícil, si no imposible, dar el trabajo por finalizado (Carlino, 2006) y no sucumbir a una ansiedad paralizante.

Respecto a las expectativas, éstas tienen que ver con la imagen que proyectamos de nosotros hacia el futuro, con lo que nos gustaría conseguir, por lo que constituyen un ingrediente esencial de nuestra identidad y de nuestra autoestima. En este sentido, es interesante darse cuenta de que la imagen de uno mismo en el futuro acostumbra a incluir varios «yoes posibles» (Markus y Nurius citados en Miras, 2001): el yo que esperamos ser, el yo que no queremos ser, el yo que creemos que podemos llegar a ser, el yo que deseáramos ser y el yo que tememos llegar a ser. Si uno analiza con detenimiento sus diferentes «yoes» en el ámbito de la investigación y de la co-

municación académica, se dará cuenta de que juegan un papel muy importante en las decisiones que toma. La imagen de uno mismo en el futuro orienta nuestra actividad, el yo que queremos ser concreta nuestras aspiraciones y el que tememos o no queremos ser explica nuestros temores. Todos ellos constituyen marcos de referencia a partir de los que evaluamos nuestra conducta y vamos construyendo nuestro autoconcepto y, por ello, tienen un impacto muy importante en nuestra autoestima que no es otra cosa que la valoración afectiva de nuestro autoconcepto y la responsable de cómo nos sentimos con nosotros mismos.

Así, a la luz de lo que acabamos de comentar, es necesario concluir que la ansiedad puede ser una compañera asidua no sólo de la escritura, sino de las diversas actividades que implican hacer público nuestro pensamiento y nuestro trabajo: escribir, exponer, presentar, etc.; pero esta compañía no tiene por qué ser siempre e inexorablemente paralizante o negativa. Lo que varía y lo que podemos aprender es la forma en que respondemos a esta ansiedad y las estrategias que pongamos en juego para hacerle frente, es decir, para regular nuestra actuación también en el terreno afectivo.

En las páginas siguientes nos dedicaremos a analizar cuáles son estas estrategias que pueden servir de ayuda para regular nuestra ansiedad y, de esta forma, convertirla en un elemento positivo que nos active y nos mantenga alerta en vez de bloquear nuestra actuación de forma improductiva.

El roce hace el cariño: aprendiendo a disfrutar de la escritura científica

Permítame el lector que inicie este apartado con tres preguntas directas relativamente sencillas:

1. ¿Cuáles son las situaciones en las que escribe habitualmente?
2. En cada una de estas situaciones, ¿por qué lo hace?, ¿cuál es la finalidad de la escritura en cada caso?
3. ¿Cómo escribe en cada una de estas situaciones? ¿Qué estrategias utiliza?

Si uno hace el esfuerzo de contestarlas, probablemente se dará cuenta de que a veces resulta difícil saber cuál es la finalidad de la escritura, al menos desde un punto de vista personal. En algunas ocasiones, puede que escribamos para expresar lo que sentimos, como en la redacción de un diario personal; en otras, porque es el medio para demostrar lo que sabemos –exámenes–. A veces lo hacemos para comunicarnos –mensajes, cartas–, pero en algunas situaciones escribimos porque no tenemos más remedio –realización de informes, trabajos–, sin que podamos atribuir ningún otro objetivo personal a la tarea en cuestión. En una investigación relativamen-

te reciente (Castelló, 1999) realizamos estas tres preguntas a estudiantes de secundaria, de bachillerato y de universidad —desde los doce a los veinticuatro años— y sus respuestas mostraron que sólo cuando eran conscientes de las finalidades de los textos que escribían, del motivo que alentaba su escritura, podían atribuir un sentido personal a su trabajo y además actuaban en consecuencia, es decir, ajustaban sus estrategias a los objetivos del texto. En situaciones para las que disponían de objetivos personales, sus comentarios acerca de cómo y por qué escribían eran mucho más precisos y detallados, demostrando ser más conscientes de la utilidad y pertinencia de las estrategias utilizadas. Podríamos decir que se implicaban de forma más personal en la actividad cuando tenían claros sus objetivos y se dedicaban a pensar con más ahínco de qué manera debían escribir para alcanzar esos objetivos. En estas situaciones, escribir tenía sentido.

Sin la atribución de sentido, resulta muy difícil aprender a disfrutar de la escritura científica o de la comunicación académica. El proceso que permite atribuir sentido a una actividad académica parece determinado por algunas condiciones entre las que destacan el interés por la tarea y por el contenido, la percepción de competencia y la posibilidad de representarse adecuadamente tanto la tarea como el contenido y sus motivos (Solé, 1993; Miras, 2001). Nos ocuparemos de esas condiciones en los siguientes apartados.

Interés por la tarea y por el contenido: ¿me interesa lo que tengo que hacer?

Podemos definir el interés como una *disposición* relativamente estable para involucrarse, o para vincularse a una actividad, idea u objeto (Hidi y Boscolo, 2006). Ello implica una estrecha interrelación de afecto y cognición que explica que dediquemos más recursos y esfuerzo a algunas actividades y, a la vez, que el resultado de nuestro trabajo sea mejor.

En el caso específico de la escritura, la investigación muestra que cuando alguien tiene la posibilidad de escribir sobre un tema que considera interesante acostumbra a mostrar una mayor implicación ante la tarea, que redundará en una mejora de la calidad del texto escrito (Ainley, Hillman y Hidi, 2002). Puede parecer evidente que el hecho de escribir sobre un tema que nos interesa contribuya a que la propia actividad de escribir resulte también intrínsecamente interesante, pero ello no es siempre así: la ecuación no es directa ni se cumple en cualquier circunstancia. De hecho, estudios recientes (Hidi y Boscolo, 2006) han constatado que sin un buen conocimiento y dominio del tema, a pesar de que el interés inicial sea alto, el texto final no llega a ser bueno y el proceso de composición puede ser muy costoso en términos afectivos y muy poco agradable, con lo que la pérdida de interés está casi asegurada.

Sin embargo, sabemos también que el interés puede desarrollarse con el tiempo y con la ayuda de algunas estrategias; es decir, podemos contribuir a aumentar nuestro interés por algunas tareas que debemos hacer pero que a priori no nos apetece demasiado.

En este sentido, Hidi y Renninger (2002) señalan que –en situaciones instruccionales diseñadas para motivar a los estudiantes hacia la escritura– el interés por escribir se desarrolla al menos en cuatro fases consecutivas. En la primera, el interés se debe a factores que ellos consideran externos al propio escritor, como por ejemplo el tema, el tiempo disponible, el tipo de texto, etc. Pasamos a una segunda fase y aumenta el interés si estos factores se mantienen en el tiempo, es decir, no suponen una situación esporádica. En la tercera fase, el escritor empieza a entrelazar su actuación con otros factores, potencialmente estimulantes de la escritura. Así, por ejemplo, si se trata de escribir sobre un tema que nos resulta atractivo, es probable que generemos muchos interrogantes desde el mismo momento en que empezamos a leer sobre el mismo, que mantengamos el esfuerzo por resolverlos y, de esta forma, al final, dispongamos de un mayor conocimiento y que éste sea más elaborado (Hidi y Boscolo, 2006).

En la cuarta fase, el escritor ya se ha dado cuenta de que puede gestionar los factores externos para regular su propio interés, aumentando su conocimiento sobre el tema, generando posibles interrogantes y manteniendo el esfuerzo por otorgar un valor personal al trabajo realizado. Esta fase coincide con la posibilidad de construir conocimiento mediante la escritura a la que aludíamos en los capítulos segundo y tercero.

Según lo que acabamos de decir, el aumento del interés por la escritura estaría muy vinculado al hecho de empezar a gestionar factores externos que nos agraden, que nos tranquilicen, y también al hecho de asociar la tarea de escribir a situaciones gratificantes. Progresivamente, la gratificación inicial que podía ser afectiva –me siento mejor– pasa a ser también una gratificación intelectual: estoy aprendiendo sobre este tema cuando escribo sobre ello y además me siento capaz de hacerlo, tengo instrumentos para controlar este proceso.

Sin embargo, como ya hemos dicho, este modelo se desprende de una investigación centrada en aumentar el interés de los estudiantes por escribir. Es posible que en edades tempranas se pueda promover un desarrollo parecido, pero la intervención debería partir de un enfoque en el que los estudiantes entiendan tanto el sentido como el significado de la actividad de escribir. Ello exige tener en cuenta las concepciones y representaciones de los estudiantes sobre la actividad, su dominio de la misma y, con ello, su percepción de competencia para que las propuestas de escritura tengan sentido.

En el caso de estudiantes universitarios, ése acostumbra a ser el problema. Al estudiante que inicia un trabajo de investigación, el interés –como el valor al soldado– se le supone. La paradoja aparece cuando al-

guien que escoge un tema que *le interesa* y que decide investigar sobre este tema porque esto es lo que *le interesa hacer* siente que no está motivado o que no puede escribir su tesis, informe o artículo, y tampoco se atreve a comunicarlo. Resolver esta paradoja nos lleva a la segunda de las condiciones apuntadas como necesarias en la elaboración de sentido: la percepción de competencia o de eficacia.

La percepción de competencia: ¿seré capaz de conseguirlo?

Como ya hemos dicho, en nuestro contexto la mayoría de estudiantes y de investigadores noveles se sienten más competentes en tareas de lectura y de reproducción de la información, en las que tienen mayor experiencia, que en tareas que impliquen escribir o exponer la información elaborada de manera personal.

Sin embargo, ante la pregunta de si nos consideramos buenos escritores, la mayoría de nosotros podemos contestar sin demasiadas deliberaciones con afirmaciones generales del tipo: «en general, sí, porque escribo de un tirón», «tengo una cierta facilidad para escribir» o «me cuesta mucho poner por escrito lo que quiero decir», etc. Tanto si la respuesta es afirmativa como negativa –y a pesar de los matices que puedan añadirse–, todos tenemos una cierta percepción de nuestra propia competencia como escritores que se revisa o se reafirma cada vez que nos enfrentamos a un texto, según cuán satisfechos nos sentimos con el resultado (Lonka, 2003).

Esta percepción de competencia o de eficacia, la sensación que uno tiene de su habilidad a la hora de escribir, se relaciona positivamente con el esfuerzo y la persistencia ante la tarea de escribir un texto. Tal y como la investigación psicológica ha puesto repetidamente de manifiesto, los pensamientos, creencias y juicios sobre nuestras habilidades son un elemento crítico para explicar nuestro comportamiento; esto es consistente con la idea de la naturaleza episódica, afectiva y evaluativa de los pensamientos y creencias que desarrollamos sobre nosotros mismos y que actúan como filtro de nuestra interpretación de la realidad (Pajares y Valiante, 2006). En el caso de la escritura, los pensamientos, creencias y juicios sobre nuestra habilidad afectan no sólo al contenido sobre el que decidimos escribir, sino también a cómo lo hacemos, al esfuerzo que estamos decididos a invertir y también al resultado final, a la calidad del texto producido (Pajares, 1996; Lavelle y Zuercher, 2001).

Así, cuanto más seguros están los escritores noveles de que pueden hacerlo bien, de que tienen las herramientas y estrategias necesarias para gestionar el proceso de composición, más aumenta su interés por la escritura; es decir, cuanto más competentes se sienten, más «les gusta» escribir, con lo que se produce una suerte de círculo virtuoso; sin embargo, el círculo puede ser también vicioso y tiene su contrapartida negativa cuando la per-

cepción es de incapacidad; entonces, la tarea de escribir provoca rechazo, disgusto y ansiedad y, finalmente, en una suerte de profecía autocumplida, se observa que el texto producido acaba siendo difícil y de poca calidad, con lo que se pierde el poco interés que se tenía por continuar escribiendo (Zimmerman y Kitsantas, 2002; Hidi y Renninger, 2002).

Llegados a este punto, probablemente debamos preguntarnos ¿Cómo puede romperse este círculo vicioso? El análisis de la tercera de las condiciones necesarias para que la actividad de escritura y comunicación académica tenga sentido puede ayudarnos a encontrar la respuesta.

La representación de la tarea: ¿tengo claro lo que quiero conseguir y por qué?

La posibilidad de representarse adecuadamente tanto la tarea como el contenido y sus motivos es fundamental para atribuir sentido a la tarea de escribir en particular y a la tarea de investigar en general. Resulta prácticamente imposible sentirse competente o sentirse interesado en una actividad si uno no puede precisar en qué consiste exactamente dicha actividad y qué se espera de ella. En el caso específico de la comunicación académica, es fácil que estudiantes e investigadores noveles tengan la sensación de no conocer suficientemente las características del texto que hay que escribir o las exigencias y convenciones de los contextos académicos de referencia, así como las exigencias de un público aún poco conocido.

Existen varias razones que avalan esta consideración. En primer lugar, no basta con leer investigaciones para conocer y dominar las exigencias de los textos académicos. Tal como hemos puesto de manifiesto a lo largo de este libro, producir textos académicos exige conocimientos y estrategias específicas, referidas tanto a las características del propio texto, el producto final, como a los procesos implicados, que no resultan evidentes sólo a través de la lectura de otros textos acabados. En segundo lugar, la incorporación al mundo académico implica, como ya hemos explicado, la construcción de una nueva identidad –en la que uno pasa de consumidor a productor de conocimiento– que depende de la integración de diferentes variables (autoconcepto, roles posibles, expectativas) que será preciso explicar, conocer y, progresivamente, ajustar a las necesidades de la situación comunicativa y a nuestros propios objetivos.

En este largo y sinuoso camino, el investigador «en construcción» no está –o no debería estar– solo. La clarificación de la tarea y su contenido y la progresiva construcción de motivos personales se producen en el seno de la comunidad científica y con la ayuda de personas significativas de esta comunidad. Entre estas personas, destaca por la importancia y su implicación tanto en el proceso como en el producto final la persona que dirige y guía el trabajo, por lo que le dedicaremos un apartado específico.

Estrategias para aprender a disfrutar de la escritura académica

Para conseguir progresar en el continuo que va desde el temor a exponer públicamente nuestro trabajo a la sensación gratificante de legítimo orgullo que puede suponer su elaboración y comunicación, existen algunas estrategias útiles para gestionar y regular nuestros pensamientos y juicios y también las emociones que les acompañan, de las que nos ocuparemos a continuación. De todas formas, conviene tener presente que, cuando se trata de generar interés, motivación y actitudes positivas así como de identificar y regular nuestros sentimientos, el camino que hay que recorrer es largo y el esfuerzo por desarrollar estas estrategias debe ser permanente y sostenido.

Conocer, identificar y comprender

En primer lugar, resulta útil y necesario conocer la naturaleza de nuestros pensamientos y creencias de forma tan detallada como nos sea posible. Así pues, habrá que enfrentarse a ellos, comentarlos con algún compañero que se encuentre en una situación parecida y dejar que afloren para que se clarifique nuestra percepción.

¿Nos sentimos siempre igual de seguros o inseguros? ¿Cuándo pensamos que escribimos mejor? ¿En qué ocasiones nos resulta más gratificante escribir? Probablemente, si hacemos este análisis, nos daremos cuenta de que no existe una habilidad general para escribir, por lo que nuestra sensación de competencia y nuestra ansiedad serán diferentes en función de las circunstancias o situaciones en las que debamos hacerlo. Así, puede que nos reconozcamos más hábiles cuando se trata de escribir sobre los resultados que cuando intentamos escribir la discusión; puede que escribamos a menudo en el trabajo sin la menor dificultad, pero que el hecho de producir un texto científico para publicar o una tesis que a la larga deberemos defender nos haga sentir mucho menos capaces como escritores.

Es importante discriminar estas diferencias y atribuirles algún posible significado a la luz de los conceptos explicados anteriormente. Ello nos permitirá desarrollar estrategias de análisis y control de estos significados y nos ayudará también a revisar estas creencias, si se revelan poco justificadas. En este sentido, antes de empezar a escribir y al final de cada sesión de escritura, puede ser útil pensar —y tal vez anotar— cómo nos sentimos ante la tarea, cuáles son nuestras expectativas y a qué las atribuimos, retomando de esta forma el diario de escritura que proponíamos en el segundo capítulo. Se trataría ahora de completarlo con datos relativos a nuestros pensamientos, sentimientos y juicios respecto a nuestras habilidades para que, al cabo de un tiempo, podamos volver sobre ellos y revisarlos. Es probable que al hacerlo nos percatemos de que, puesto que escribir es un acto socialmente situado, cuanto más conectados estamos con nuestro contexto de referencia más fácil nos resulte comunicarnos con él por escrito, y de paso construir la identidad como investigadores a la que nos hemos referi-

do. De este modo, por ejemplo, tal vez constatemos que después de asistir a un congreso o a un seminario, y de haber conocido o escuchado en directo a alguno de los autores que hemos leído, nos representamos mejor su obra y su persona y nos resulta más fácil dialogar con él en nuestro escrito. Puede suceder también que algunos apartados nos parezcan mucho más gratificantes porque tenemos la sensación de que nuestra aportación es más original que en otros o porque nuestro director o nuestra directora los ha considerado interesantes, etc. Darse cuenta de estas variaciones en nuestra percepción de competencia ayuda a relativizar su importancia y a tratar de avanzar por nuevas sendas que faciliten el trabajo. También ayuda a concretar nuestras expectativas, a hacerlas más ajustadas y realistas, y a negociar, o al menos a clarificar, la imagen que queremos proyectar hacia el futuro de nosotros mismos como investigadores.

Discriminar cuándo tenemos problemas y aprender a buscar ayuda en el momento preciso

En segundo lugar, es deseable darse cuenta de que los sentimientos y las creencias son diferentes según el momento de la escritura (Pajares y Valiante, 2006). Así, en el momento de la planificación, antes de empezar a escribir, los pensamientos susceptibles de generar ansiedad tienen que ver con el análisis de las propias habilidades y competencias en relación con los objetivos del texto. Suelen aflorar en este primer momento cuestiones como: ¿seré capaz de conseguir lo que me propongo?, ¿podré escribir un texto como el que me imagino?, ¿tendré voluntad para terminarlo? Además, en función de los objetivos planteados, la ansiedad ante cuestiones como las enunciadas puede incluso aumentar (por ejemplo, si nuestros objetivos son muy ambiciosos o amplios y lo que pretendemos es hacer la mejor tesis o demostrar que nuestra revisión teórica es exhaustiva y completa).

La columna izquierda del cuadro 1 recoge algunos de estos pensamientos que hemos tenido ocasión de oír, en repetidas ocasiones, tanto en boca de estudiantes como de escritores experimentados. Cada uno de ellos puede ser refutado con igual contundencia con la afirmación contraria (que, como el lector comprobará, tiene más probabilidades de ser cierta en términos generales).

En el momento de la escritura propiamente dicha hay que aprender también a identificar aquellos pensamientos y creencias que sobrevienen a mitad de un párrafo o al acabar de redactar una idea. Es necesario saber si la ansiedad acontece sobre todo cuando ya se lleva un tiempo escribiendo o, por el contrario, antes de completar el primer párrafo y, en cualquier caso, resulta oportuno seguir escribiendo cuando esto nos ocurra para tener también constancia de cómo nos afectan estos sentimientos si no decidimos abandonar.

Cuadro 1

PENSAMIENTOS NEGATIVOS	PENSAMIENTOS POSITIVOS
«Tengo poco que decir.»	«Pues se trata de empezar y decirlo bien. Probablemente cuando esté a medio escribir me daré cuenta de que no era tan poco.»
«No sabré cómo explicarme.»	«Cuando tenga algo escrito, ya miraré de reescribirlo para que sea más claro.»
«Ya se ha dicho todo sobre este tema.»	«También sobre otros temas se ha escrito mucho. No es cuestión de cuánto sino de cómo y para qué.»
«Nunca llegaré a escribir como...»	«Probablemente no... Pero si lo intento puede que llegue a escribir mejor de lo que lo hago ahora.»
«No encuentro bibliografía sobre este tema.»	«Seguro que algo se ha escrito. Tal vez no busqué adecuadamente.»
«No sé muy bien cómo organizar el texto.»	«Primero debo saber qué quiero conseguir. En función de mis objetivos será más fácil organizar las ideas.»
«Lo que yo sé del tema tiene poco interés.»	«Eso está aún por ver. A medida que vaya escribiendo iré también aprendiendo.»

Es difícil dar orientaciones acerca de cómo manejar estos pensamientos *on-line* que a veces son claramente los culpables del abandono de un texto en la mitad del proceso y de nuestra percepción de incapacidad para retomarlo. Los resultados de los pocos estudios realizados al respecto muestran que tanto una mayor conciencia respecto a cuáles son estos pensamientos y cómo nos influyen como la guía de un modelo experto son las ayudas más eficaces (Zimmerman y Kitsantas, 2002).

En relación con la primera cuestión, deberíamos acostumbrarnos a valorar cuál es nuestra respuesta a los contratiempos. ¿Qué hacemos cuando nos sentimos incapaces? ¿Cómo reaccionamos? Dweck y Elliot (1983) proponen dos estilos diferentes de respuesta:

1. La de aquellos que ante los contratiempos se concentran en la actividad, se orientan a la acción y tratan de aprender de una situación conflictiva.
2. La de los que tienden a orientarse hacia el estado emocional para preservar su autoestima.

En el primer caso, nos preocuparíamos por encontrar la manera de resolver el problema o cambiar la situación, mientras que en el segundo intentaríamos evitar el sufrimiento o la ansiedad y buscaríamos la manera de sentirnos mejor.

En relación con la guía de un modelo, si no tenemos la posibilidad de compartir nuestro trabajo con iguales o de participar en algún taller de escritura científica, lo más aconsejable es que preguntemos a otros miembros ya experimentados de la comunidad científica de referencia cómo harían ellos para resolver los problemas que nos preocupan.

Tal vez no sea necesario repetir que cuando se trata de la redacción de una investigación, como la que supone una tesis, el director o la directora es probablemente la figura más adecuada para ofrecer este tipo de ayudas.

De todas formas, para que el modelo del director o directora resulte eficaz, es necesario que tengamos previamente identificado y bien formulado el problema que nos preocupa. No se trata de preguntar de forma genérica cómo escribir cuando un texto se nos resiste, sino de plantear de manera más específica cómo nos estancamos en un párrafo cuando no nos parece claro o interesante y cómo esta insatisfacción nos impide continuar; o precisar que nos sentimos incapaces de seguir, después de explicar una idea, porque no sabemos cómo enlazarla con las siguientes. En estos casos, quien pregunta ha realizado un esfuerzo previo de detección y análisis de su proceso de composición y ha sido capaz de identificar cuáles son los problemas y los pensamientos asociados que le impiden seguir escribiendo de forma satisfactoria. Resulta obvio que este esfuerzo facilita una ayuda más ajustada por parte del experto.

Por último, en el momento de revisar el texto producido, se trata, como ya dijimos en el segundo capítulo, de retomar los propios objetivos, con lo que pueden activarse de nuevo los pensamientos y temores que nos asaltaron antes de empezar. Otra vez, el hecho de saber que esto puede suceder y el conocimiento de herramientas y estrategias para revisar de forma sistemática el texto, suele ser el mejor antídoto contra la ansiedad paralizante.

Cuando se afirma que «el roce hace el cariño» se alude al hecho de que el conocimiento que proporciona la proximidad nos permite comprender mejor al otro y desde la comprensión quererle, sentirnos parte de él. Salvando las distancias, algo parecido sucede con la lectura y la escritura a lo largo del proceso de investigación. Conocer los procesos implicados en diferentes tipos de lectura y escritura, también desde el punto de vista afectivo, identificar cómo nos sentimos en los diferentes momentos del proceso de investigación y comprender cómo estos sentimientos nos afectan, influye en nuestro comportamiento, modifica lo que acabamos escribiendo y modula nuestra concepción como escritores. El conocimiento nos permitirá comprender qué implica escribir y desde la comprensión desarrollar una actitud positiva hacia la escritura y ¿por qué no?, con el

tiempo, con el roce, nos puede llevar a disfrutar de (con) la escritura. Éste debería ser un objetivo irrenunciable de cualquier investigador novel, no sólo porque va a conseguir textos mejores, sino también porque sentirse a gusto con uno mismo escribiendo facilita la dedicación a esta tarea que demanda grandes cantidades de tiempo y altas dosis de implicación y autorregulación.

La relación con el director o la directora: expectativas y resultados

Llegados a este punto, tal vez no sea necesario repetir que el escritor no está solo cuando escribe: responde a otros textos; se anticipa a posibles respuestas al suyo, y dialoga, en suma, con otros autores de la comunidad científica a la que se dirige. Escribir es, pues, un acto socialmente situado y quien dirige o supervisa el trabajo es una de las piezas claves de este entramado social. En este sentido, la figura del director o directora puede conceptualizarse como la de un miembro de la comunidad científica que tiene la misión de ayudar o acompañar al que se inicia en el proceso de realización de un trabajo de investigación. Existen sin embargo, otras formas de entender esta figura, tal vez tantas como directores o como doctorandos. Y, por ello, puede ser el momento de emplazar al lector a pensar en ello y de pedirle que imagine cómo definiría él a esa persona que dirige una tesis o un trabajo de investigación, cómo definiría a ese director o a esa directora que ya encontró o que tal vez aún está buscando.

En este intento por definir esa figura del director¹, tal vez el lector le ha imaginado como aquel miembro de la comunidad científica que evalúa la validez y pertinencia de un trabajo y que, en función de esta valoración, le va a facilitar o a impedir el acceso a esa comunidad.

O tal vez le ha considerado como un compañero de viaje experimentado que va a orientarle en el camino, que le ofrece ayuda en los momentos difíciles y que le podrá aconsejar en los de ofuscación; que, en definitiva, le ofrecerá algo de su saber, de sus experiencias, alguien con quien se va a sentir seguro.

Puede también que nuestro lector, haya imaginado a su director como alguien que establece y supervisa la clarificación conceptual y metodológica y que actúa como un maestro que, paso a paso, le enseña aquello que precisa.

1. Aunque en este apartado se use de forma preferente la palabra «director», rogamos al lector tenga a bien interpretarla en todos los casos como un genérico que se refiere a las formas masculina y femenina del término: director-directora. Hemos optado por el uso mayoritario de una de las formas con el único objetivo de facilitar la lectura.

O, a lo mejor, ¿por qué no?, incluso ha imaginado que puede convertirse en alguien que va a comprenderle y con quien va a compartir no sólo entrevistas sobre su trabajo, sino también momentos de tertulia, congresos científicos, etc.

Probablemente, un director pueda ser todo eso y tal vez algo más..., aunque también sería cierta la afirmación contraria. Es decir, hay que tener presente que la relación que se establece entre un doctorando –o alguien que se inicia en un trabajo de investigación– y un director es, fundamentalmente y ante todo, una relación. Y como en todas las relaciones, la interacción que se establezca entre estas dos personas será no sólo única, sino también consecuencia de las expectativas mutuas, de los objetivos más o menos compartidos y del momento vital en el que cada una de las personas se encuentre. El hecho de conocerse previamente, el estatus de cada uno o la edad, son también factores que delimitan diferencias en el establecimiento de las relaciones entre director y estudiante. Por otra parte, y en función de lo que vaya sucediendo a lo largo del proceso, la relación variará de forma congruente con los cambios en las expectativas y objetivos. Así, cuando en una situación en la que inicialmente las expectativas del director apuntaban hacia la posibilidad de que el doctorando sería capaz realizar un trabajo de forma rápida y relativamente independiente, se constata que éste tiene el trabajo paralizado y se confiesa incapaz de seguir, el tipo de relación se modificará porque también lo harán las expectativas y los objetivos, que, en este caso, el director deberá reajustar.

O, cuando un estudiante, cuyas expectativas se cifraban en la posibilidad de que su director perfilase de forma clara y detallada el marco teórico en el que situarse y el diseño que adoptar, se encuentra con que éste le sugiere y le pregunta en vez de aclarar y organizar o se enzarza en discusiones para él incomprensibles, lo que ambos esperan de la relación deberá clarificarse y, o bien el estudiante cambia de director, o bien deberá revisar sus expectativas y generar otras más acordes con la nueva situación.

Por todo ello, más allá de detenernos en el análisis de cómo son –o cómo deberían ser– las relaciones con los directores, tal vez resulte de mayor utilidad analizar cuáles son nuestras expectativas y objetivos en relación con el director y dedicarse también a practicar el saludable ejercicio perspectivista de imaginar cuáles podrían ser las expectativas y los objetivos de nuestro director en relación con nuestro trabajo.

De entrada, lo primero que se constata cuando se hace este ejercicio es que resulta muy fácil generar expectativas acerca de lo que nos gustaría encontrar en un director. La lista acostumbra a ser larga y variada. Sólo a título de ejemplo, el cuadro 2 recoge la que generaron veinte estudiantes de doctorado de nuestras universidades cuando les pedimos qué esperaban ellos de su director.

Cuadro 2. Qué espera un estudiante de doctorado de su director

«Que esté disponible cuando le necesite.»
«Que conozca y le interese el tema de mi investigación.»
«Que se implique en el trabajo.»
«Que sea una persona reconocida en el ámbito científico.»
«Que me ofrezca guía y orientación.»
«Que resuelva mis dudas.»
«Que tenga las ideas claras.»
«Que no cambie de parecer a menudo sobre nuestros acuerdos.»
«Que respete mis intereses y puntos de vista.»
«Que sea empático.»
«Que sea sincero.»
«Que sea comprensivo.»
«Que sea paciente.»
(...)

La lista podría continuar y diferir en algunos aspectos o enfatizar otros según el colectivo al que hiciéramos la pregunta, pero nuestra experiencia indica que algunas expectativas son bastante frecuentes y compartidas por parte de quien se inicia en la investigación.

Sin embargo, cuando se analizan de forma detallada, es fácil darse cuenta de que muchas no resisten un análisis realista. Cabe suponer que nuestro director será una persona ocupada, tal vez con otros trabajos que dirigir, con un equipo de investigación que liderar, publicaciones propias, clases a su cargo en la universidad, etc. Puede ser poco realista pretender, por ejemplo, que tenga tiempo para nosotros cuando lo necesitemos si le pedimos cita de hoy para mañana.

Además, resulta obvio recordar que ningún director puede dirigirlo todo en cualquier momento de su carrera. Es decir, aunque tenga una larga trayectoria y hayamos leído artículos suyos sobre temas diversos, es posible que tenga prioridades cuando nosotros nos iniciemos en la investigación y es probable que disponga de un proyecto en marcha al que presumiblemente va a dedicar la mayor parte de sus esfuerzos.

Intentar ajustar nuestros intereses a los de un proyecto vigente puede conllevar varias ventajas. Incorporarse a un proyecto evita las dificultades que supone focalizar el tema de estudio y, en algunos casos, supone contar con preguntas de investigación interesantes que ya se encuentran definidas. También facilita que tanto tutor como tutorado sean más efectivos desde el primer momento y ajusten mejor sus mutuas expectativas, a la vez que garantiza la necesaria actualización permanente del director que, al estar completamente al día de las últimas publicaciones, puede proceder de manera fácil y rápida en el momento de

orientar las primeras lecturas exploratorias. Si, además, como suele suceder, el proyecto se realiza en el seno de un equipo al que nos incorporamos, probablemente sea más fácil construir la identidad como investigadores necesaria para integrarse en la comunidad científica (a la que ya nos referimos en los capítulos primero y segundo), lo que constituye un buen antídoto contra la ansiedad paralizante de la que venimos hablando a lo largo de este capítulo.

Sin embargo, hay que considerar que incorporarse a un proyecto puede conllevar también algunas desventajas. La más importante probablemente sea la dificultad, en diversos momentos y en cuestiones específicas, para deslindar el propio trabajo del que realiza el equipo; a pesar de que los trabajos de investigación nunca son fruto de un individuo aislado, en estas situaciones hay que extremar el compromiso y la honestidad en la colaboración, y ello obliga también a los necesarios reconocimientos que, según el contexto, adoptan formas variadas. Es preciso ser sensible a estos posibles riesgos, anticiparlos y, sobre todo, explicitarlos en la medida de lo posible para que no se produzcan situaciones escabrosas en las que resulte difícil discernir las aportaciones personales de las del equipo o de alguno de sus miembros. En estas situaciones, «lo mío, lo tuyo y lo nuestro» se confunden y se mezclan no siempre a gusto de todos. Aunque en estos temas la variedad es la norma y puede decirse que en cada programa de doctorado rigen usos y costumbres particulares, cabe recordar que la honestidad intelectual, la ética profesional y la claridad en los objetivos de investigación serán claves para minimizar estos riesgos. Nuevamente, en este caso nuestras expectativas pueden no coincidir con las del director y nuestro desconocimiento de los usos habituales en cada contexto académico puede jugarlos malos pasadas.

Finalmente, cuando uno se esfuerza en pensar qué es lo que puede esperar el director de nosotros, se da cuenta de que algunas expectativas pueden, cuando menos, ser contradictorias. Resulta difícil esperar que nos guíe y resuelva nuestras dudas cuando tenemos ante nosotros a alguien que valora por encima de cualquier otro aspecto la autonomía y espera que tomemos decisiones por nuestra cuenta. Es probable que nosotros mismos nos movamos en terreno contradictorio intentando resolver la tensión entre dejarnos ayudar y resistirnos a esa ayuda precisamente en aras de demostrar nuestra autonomía y capacidad.

Para recapitular lo que venimos diciendo, resulta útil caracterizar la relación con el director como un espacio de encuentro en el que se comparten significados sobre la actividad investigadora y en el que se avanza siempre sobre la base de aquello previamente compartido². Para ponerse

2. Entendemos que estos espacios de encuentro en los que se comparten significados permiten, en último término, la creación de zonas de desarrollo conjuntas tal como las define Werscht (1998).

de acuerdo y compartir significados, lo mejor será intentar que aflore nuestra manera de interpretar la situación, hacer explícitas nuestras expectativas, discutir las con nuestro director, pedirle a él la misma claridad y pactar, hasta donde sea posible, las reglas del juego de la relación.

Probablemente, si el trabajo progresa, la relación también lo hará y al cabo de algunos meses –tal vez bastantes– ya resulte innecesario este pacto explícito, puesto que los dos habrán contribuido a construir nuevas expectativas más ajustadas y realistas, y además ambos serán ya capaces de leer entre líneas. Pero al inicio, cuando de lo que se trata es de empezar el trabajo de investigación y sentar las bases de una relación productiva, puede ser de gran ayuda el interés por pactar, por establecer con claridad qué se espera de cada uno y a qué puede también obligarse cada cual.

¿Quién, cuándo y cómo debería tomar la iniciativa en este proceso de clarificación de expectativas, de establecimiento de pactos? No existe una respuesta general a esta cuestión. En cualquier caso, es importante tener claro que si el estudiante adopta un papel protagonista y activo en este proceso desde el inicio, es probable que sea más fácil que las cosas sucedan tal como él esperaba y que la relación prospere. Por otra parte, el hecho de ser proactivo y tomar la iniciativa en algunos aspectos del establecimiento de la relación, tiene pocos inconvenientes y, probablemente, algunas ventajas. Son muchas y variadas las acciones que permiten avanzar en esta dirección. Tan sólo a modo de ejemplo, sugerimos las que nos parecen más necesarias.

Preparar las reuniones

Definir bien cuáles son nuestros objetivos y expectativas. ¿Qué queremos conseguir con la reunión? ¿Qué es lo que nos preocupa? ¿Qué hemos hecho para resolver nuestras dudas antes de la reunión (lecturas, borradores...)? ¿Cuál es la demanda concreta que le hacemos al director? Resolver estas cuestiones –u otras que, según la evolución del trabajo, resulten pertinentes– permite planificar la reunión, así como clarificar y precisar lo que esperamos de ella. No está de más enviar esta planificación a nuestro director a modo de puntos para orientar el trabajo o de esquema para la reunión. Conseguiremos que él también pueda organizar sus ideas antes de encontrarse con nosotros y, por consiguiente, que también pueda planificar el encuentro.

A continuación se muestran dos formas diferentes de enfocar una reunión con el director. La primera (*a*), poco preparada, no permite que el director pueda, a su vez, planificar el encuentro. La segunda (*b*) es la que hemos propuesto en el texto y facilita que ambos –estudiante y director– compartan las expectativas sobre los objetivos y el alcance de la entrevista.

a) Quisiera pedirle una entrevista para charlar sobre mi proyecto. He leído mucho, pero tengo bastantes dudas y la verdad es que ya no sé cómo seguir.

b) Quisiera pedirle una entrevista para intercambiar impresiones sobre mi proyecto. Hasta el momento, he leído los siguientes materiales: [...]. He escrito algunas notas que creo que pueden ayudarme a definir mejor el proyecto; se las envío para que vea el alcance de las mismas. Después de dar muchas vueltas al tema, he conseguido sintetizar mis dudas. Son las siguientes: [...]. En nuestra entrevista me gustaría definir [...].

Fijar los acuerdos

Dedicar un tiempo, inmediatamente después de la reunión con el director, a recopilar lo que se ha dicho y acordado sirve no sólo para que pongamos en marcha dichos acuerdos y tengamos más claro el camino que hay que seguir, sino también para compartir el alcance de los mismos con nuestro director si se los enviamos. Partir de estos puntos de acuerdo en la próxima reunión puede ayudarnos a no perder de vista el progreso realizado.

Mostrar las soluciones exploradas o intentadas

No plantear sólo nuestra incapacidad para resolver dudas o problemas, sino explicar los intentos que hemos puesto en marcha para resolverlos –aunque sea sin éxito– y la forma en que los hemos abordado, puede servir para que nuestro director, además de comprender qué hemos hecho, nos pueda mostrar formas de pensamiento y estrategias útiles para resolver los problemas actuales y para abordar de manera más eficaz los que podamos encontrar en el futuro. Se trata de mostrar el proceso que hemos seguido para que nuestro director pueda también mostrar el proceso que él habría seguido, con lo que nos ofrece un modelo experto de pensamiento y de resolución de problemas de investigación que resulta probablemente más valioso y útil que cualquier otro aprendizaje.

Los ejemplos siguientes ponen de manifiesto la diferencia entre plantear sólo nuestras dudas e incapacidades (a) y la posibilidad de mostrar también la forma en que hemos llegado a los problemas y lo que ya hemos hecho para resolverlos (b).

a) Este capítulo no sé cómo enfocararlo. Lo he empezado varias veces y no lo consigo. No veo clara la pregunta. Cuantas más vueltas le doy, menos clara e interesante me parece; me parece que me he hecho un lío.

b) Empecé este capítulo explicando las aportaciones de [...] y luego ya no sabía cómo enlazar con nuestra perspectiva [...].

La última vez que estuvimos definiendo la pregunta dijimos que [...], pero cuando me detuve a escribirlo me di cuenta de que también podría formularse como [...]. ¿Qué formulación es mejor? ¿Tiene sentido el cambio?

Planificar conjuntamente la escritura

Discutir no sólo del trabajo que hay que realizar, sino también del texto que hay que escribir. Es frecuente que las reuniones con el director se centren o bien en las cuestiones conceptuales de revisión y comprensión de conceptos teóricos, o bien en aquellos aspectos relacionados con el diseño de la investigación, el procedimiento, análisis o tratamiento de los datos. Es decir, se suele abordar en profundidad el proceso de investigación, pero se puede soslayar la conversación acerca del proceso de escritura de esa misma investigación. Sin embargo, desde hace tiempo sabemos que una de las causas principales de que muchos trabajos no lleguen a buen término se debe a los problemas que origina su redacción y a la llamada «angustia de publicación» (Britton, 1994), a la que ya nos hemos referido en este mismo capítulo. El director suele ser un escritor experimentado, conocedor de la comunidad científica a la que nos dirigimos, y su experiencia puede ser de gran ayuda a la hora de planificar el texto de un capítulo o apartado. Preparar un esquema de contenido, plantear algunas alternativas y discutir con él cuál puede ser la mejor forma de abordar un capítulo, qué autores incluir, cómo promover la intertextualidad, qué citas directas e indirectas utilizar, qué argumentos destacar, etc., suele ser una ocasión de aprendizaje y una ayuda inestimable para conseguir textos científicos ajustados a la situación comunicativa, interesantes y acordes con nuestros objetivos. A continuación se recoge un posible ejemplo de este tipo de conversación:

E.: Había pensado empezar el apartado con la explicación del modelo de [...] y, después de exponer sus virtudes, argumentar que desde su perspectiva no se tiene en cuenta el contexto ni la interacción entre los participantes. Entonces seguir con otros autores como [...] que sí tienen en cuenta la interacción para finalizar planteando la necesidad de abordar el análisis desde un punto de vista holístico.

D.: Recuerda que desde las posiciones sociocognitivas sí se tiene en cuenta el contexto. Tal vez si los agrupas en función de sus posiciones teóricas o epistemológicas resultaría más fácil y clara la distinción. Entonces, al final también será más clara la postura desde la que se diseña el estudio.

- E.: ¿Crees que es necesario explicar los detalles de cada una de las investigaciones revisadas, o mejor las organizo en función de su relevancia? No sé muy bien qué decisión tomar...
- D.: Me parece que sólo hace falta que expliques de forma pormenorizada aquellas que se acercan a nuestro objeto de estudio. De todas formas, si organizas todas las que has revisado en un cuadro o tabla, resultará muy claro para el lector y podrás dedicarles una atención diferente cuando las comentes, enfatizando aquello que resulte más relevante y obviando aquellos aspectos que consideres que no son tan necesarios. Además, los apartados de la tabla te pueden servir para organizar el texto. Me parece que hay ejemplos de lo que quiero decir en la tesis de [...]. Podrías consultarla para ver cómo organizó la revisión de trabajos previos.

Aceptar las críticas

Nos referimos a la necesidad de aceptar la crítica sin sentirnos emocionalmente desbordados cuando sea negativa. Por supuesto, no resulta fácil huir de la tentación de sentirse herido o incapaz cuando se recibe una primera versión de un texto totalmente garabateado y con múltiples comentarios y apreciaciones que, en realidad, obligan a rehacer por completo el escrito. A todos los escritores les (nos) afecta la crítica, aunque hayan aprendido a regular sus emociones negativas y acostumbren a racionalizarla como algo positivo y necesario. Pocos han sabido reconocerlo en público y menos por escrito. Una de las pocas excepciones la protagoniza Lammot (1994), una investigadora interesada por las emociones que acompañan a la escritura, a la que debemos esta emotiva y reveladora reflexión:

Mi primera reacción cuando recibo la revisión de alguno de mis artículos, nunca es la de suponer que el revisor ha sido alguien honesto que quiere ayudarme a hacer el mejor texto posible. No, mi primer pensamiento es: lo siento, pero si me entero de quién eres dejaremos de ser amigos; esta persona seguro que tiene problemas, una personalidad retorcida y un mal carácter... Muchas veces, no tengo palabras, estoy tan disgustada... Las críticas son muy duras y dolorosas... Pero después, las críticas me llevan a través de mi manuscrito... y al final, tengo que admitir que comparto muchas de ellas [...]. (Lammot, 1994, pp. 166-167)

Cuanto más implicado está el escritor en un texto, peor soporta la crítica ajena de este texto. Además, como ya hemos advertido, el escritor novel suele experimentar un nivel de implicación muy elevado con ese primer producto escrito –artículo, proyecto o tesis doctoral– que debería ser su puerta de entrada en la comunidad científica. Conviene en

estos momentos tener presente que el director comparte el mismo objetivo final: conseguir un buen trabajo. Sus comentarios, aunque en algún momento puedan parecernos duros o desconsiderados, son los de alguien acostumbrado a este tipo de críticas, por lo que es probable que ni tan siquiera prevea el efecto que algunas pueden tener en nuestra autoestima.

Para aprender a encajar las críticas, es importante analizar con detenimiento el contenido de las mismas y desligar el comentario dirigido al trabajo de la valoración sobre nosotros mismos. No es que nosotros seamos juzgados, lo es nuestro trabajo y podemos mejorarlo. Razonar sobre el sentido de esas críticas y analizar detenidamente la posibilidad o imposibilidad de incorporarlas en nuestro texto es la mejor manera de no comprometer la propia autoestima en el intento.

Nadie se convierte en un mal escritor por escribir algunas –o varias– versiones desafortunadas, como tampoco nadie es calificado de pésimo investigador cuando se encuentra con resultados contradictorios. Resulta por otra parte recomendable y útil que sea el propio director –quien, no lo olvidemos, está también implicado en el trabajo y va a avalarlo ante la comunidad científica– el que inicialmente lo critique y nos permita aprender a gestionar nuestras emociones en este proceso al que deberemos enfrentarnos cuando estemos en condiciones de publicar la investigación finalizada. Precisamente, existen algunos estudios que apoyan esta tesis y muestran que este proceso de crítica acompañada es uno de los aspectos más apreciados por los estudiantes de doctorado que participan en los cursos de escritura académica de algunas universidades (Caffarella y Barnett, 2000).

Antes de finalizar, es preciso recordar que el hecho de tener en cuenta estas recomendaciones no es necesariamente garantía de que no surjan problemas en el establecimiento de la relación. Si se procede con persistencia y disciplina, es probable que la relación con el director sea gratificante y provechosa para nuestro trabajo y, además, cercana a nuestras expectativas iniciales. Si eso sucede, podremos sentirnos orgullosos, porque con nuestra actitud habremos contribuido a construir y mantener las características de esa relación positiva.

Finalizar el texto: el cuento de nunca acabar

Se acerca el momento y no hay forma de dar el trabajo por finalizado. Ante la inevitable pregunta: «¿Ya has acabado el artículo?» o «¿Terminaste tu tesis?», la respuesta es también siempre la misma: «casi», «prácticamente»... Una respuesta vaga que indica que no hemos acabado pero que probablemente tampoco sepamos por qué. Si nos encontramos en esta

situación, además de contar con la inestimable ayuda del tutor o director, tal como se sugería en el tercer capítulo, puede ser útil realizar una lista de las razones que creamos que están impidiendo que acabemos de una vez nuestro trabajo. El cuadro 3 muestra algunas de las más habituales que hemos tenido ocasión de recoger entre algunos de nuestros estudiantes.

Cuadro 3. Motivos para no finalizar el texto

«Estoy pendiente de hablar con mi director.»

«Me falta incorporar la última bibliografía.»

«Sólo me quedan las conclusiones, pero ya no sé qué poner.»

«Falta la revisión final.»

«He dejado que repose un tiempo.»

«Tengo todavía que revisar varios apartados.»

«Ahora no tengo tiempo de revisarlo todo.»

(...)

Analizados con detenimiento, los motivos recogidos en el cuadro 3 son, en su mayoría, simplemente excusas, y no suponen un impedimento real para finalizar el trabajo³. Todos parecen subsanables a corto plazo, si uno se empeña en ello; sorprendentemente, para el que los formula son impedimentos contra los que parece que nada se pueda objetar. Cuando ello sucede, podemos preguntarnos si no estaremos simplemente aplazando la decisión de «dar por terminada» la investigación y con ello la consiguiente pérdida de privacidad de la misma.

Terminar el texto implica darlo a conocer y, con ello, reconocer nuestra autoría, la finitud de nuestro trabajo y, evidentemente, sus limitaciones. Mientras el texto sigue siendo un producto privado, podemos sentirnos a salvo, tenemos aún tiempo para revisarlo. Pero tomar la decisión de finalizar exige posicionarse al lado del texto, mostrarlo y admitir que deja de ser algo mejorable, que incluso deja de ser nuestro. Pasa a ser un objeto de discusión con el que otros dialogarán y que, a su vez, puede ser tenido en cuenta por otros investigadores. Como ya hemos apuntado, la mayoría de los autores que se han ocupado del tema advierten repetidamente que

3. Véase Blaxter, Hughes y Tight (2000) para consultar otros ejemplos parecidos a los presentados pero procedentes de contextos diferentes.

esta suerte de «miedo escénico» es ampliamente compartido (Britton, 1994; Blaxter, Hughes y Tight, 2000) y, además, no es exclusivo de los autores noveles, sino que acompaña a los escritores a lo largo de su vida.

Es conocido que el simple hecho de saber que el problema es compartido genera escaso consuelo, pero resulta difícil proponer soluciones más allá de las recomendaciones que hemos venido haciendo en capítulos anteriores, a saber: sentarse a escribir de forma tenaz y persistente también en el último tramo del trayecto; fijar fechas y plazos razonablemente fijos que nos obliguen a no demorar el final; y, de nuevo, dejarse guiar por el criterio del director. Si él considera que el trabajo está listo, habrá que darle crédito. Podemos añadir también que resulta muy útil hacer listas con nuestros motivos –excusas– para no terminar, como la que presentamos unas líneas más arriba, y ejercitarse en rebatirlas. Finalmente, habrá que decidirse a poner el punto final. Como recordará el lector, en el tercer capítulo se comentaba que Oscar Wilde sabía que había llegado el momento cuando se percataba de que en la enésima revisión sus dudas afectaban sólo a una coma. Se trata de que cada uno pueda encontrar las señales que le permitan dar por finalizado el trabajo, entendiendo que es sólo una etapa en el camino y que lo podremos retomar cuando nos dispongamos a empezar otra investigación y nos enfrentemos de nuevo al reto de comunicarla.

Epílogo: Tres casos de escritura académica

Montserrat Castelló, Anna Iñesta y Mercedes Zanotto

Grupo de Investigación SONTE

Universidad Ramon Llull

Este capítulo tiene por objetivo ilustrar las diferencias entre tres perfiles de escritores –el perfil puzle, el buzo y el helicóptero– y algunas de las particularidades de sus procesos de composición escrita. Dichos perfiles y sus historias se han construido a partir de nuestro conocimiento de muchas experiencias similares que sus protagonistas nos han revelado y creemos que constituyen ejemplos representativos de las formas de abordar la escritura científica por parte de escritores noveles.

Así, a lo largo del capítulo conoceremos a Lucía, Martín y Esther, tres escritores enfrascados en la redacción de textos científicos (en algunos casos, su tesis doctoral; en otros, su trabajo de investigación previo a la misma), y les acompañaremos en su viaje a través de la composición.

Como en todo viaje iniciático que se precie, nuestros protagonistas deberán enfrentarse a distintos problemas cuya resolución comentaremos a lo largo del proceso. En el primer caso, Lucía debe elaborar su proyecto de investigación. Se encuentra al inicio de su formación investigadora y éste es el primer texto académico complejo al que se enfrenta. Ella representa la forma de proceder del perfil puzle, a la vez que se encuentra inmersa en la gestión de los distintos tipos de lectura y escritura –exploratoria, elaborativa y comunicativa– presentados en el tercer capítulo.

Martín, el segundo de nuestros protagonistas, se encuentra ya en el momento de redactar su trabajo de investigación y su forma de proceder se ajusta al perfil que hemos caracterizado de buzo. Finalmente, Esther, una estudiante que ya se encuentra en situación de escribir su tesis doctoral, nos acerca a las ventajas y dificultades que caracterizan a los escritores que, como ella, escriben bajo las características del perfil helicóptero. En los tres casos, haremos referencia también a las cuestiones de las que nos hemos ocupado en cada uno de los capítulos de este libro, por ejemplo, la relación con el director del trabajo, los aspectos afectivos y emocionales que acompañan la escritura, las dificultades para construir una identidad como investigadores o las exigencias y características del texto académico que nuestros estudiantes deben producir.

Esperamos que el lector nos acompañe en este viaje y que las historias faciliten su reflexión sobre la propia forma de proceder en situaciones similares y le aporten recursos para la mejora en la realización de futuros trabajos académicos.

Cine y texto: escribiendo la imagen (perfil puzle)

Lucía está en el segundo año de doctorado y se encuentra empezando su proyecto de tesis. Está acostumbrada a escribir y ha decidido llevar un diario en el que expresar sus pensamientos y estados de ánimo a medida que avanza su proyecto. El diario, cree Lucía, le permitirá desahogarse, recoger aspectos que no pueda comentar con nadie más y que le parezcan oportunos, y también conocerse mejor como escritora. Releerlo, al cabo de un tiempo, le ayudará a observar los avances logrados y a no desistir cuando se sienta muy desbordada. Éstas son las primeras páginas, justo cuando está todavía concretando el tema y definiendo el problema de su investigación.

Primera etapa. Dibujando un mapa mental: los límites del tema y su representación

Extractos del diario de Lucía

El cine, desde sus inicios hasta la actualidad, ha llamado mi atención, especialmente todo aquello relacionado con las imágenes, el lenguaje de la cámara y sus distintas formas de narrar, el manejo de los planos, el picado, contrapicado, etc. Sí, podría decir que desde *Ciudadano Kane* de Wells, pasando por las *Noches de Cabiria* de Fellini, *Cinema Paradiso* de Tornatore, *Il Postino* de Michael Radford, hasta obras actuales como *21 gramos* del director González Iñárritu o *Crash* de Paul Haggis, el cine siempre me ha invitado a observarlo con curiosidad. Me preocupa además la influencia que tiene para informar sobre valores y representar y reflejar la realidad, así como también para crear modelos sociales. Dicha influencia, en una de sus vertientes, ha desembocado en la conformación de una cultura en que la violencia es protagonista y se convierte en un producto asimilable, consumible, de enorme repercusión social.

Sé que lo mucho o poco que pueda conocer sobre cine no basta para realizar un proyecto de tesis doctoral sobre cine y violencia como el que pretendo desarrollar. Mientras más vueltas doy alrededor del tema tratando de organizar mis lecturas, más claro tengo que no sólo necesito conocer la temática, sino cómo investigarla. Tampoco sé muy bien cómo se aprende a investigar..., ¿investigando? En fin, intentaré organizar las ideas que podría incluir en mi proyecto y creo que antes de seguir debería discutir las con mi director.

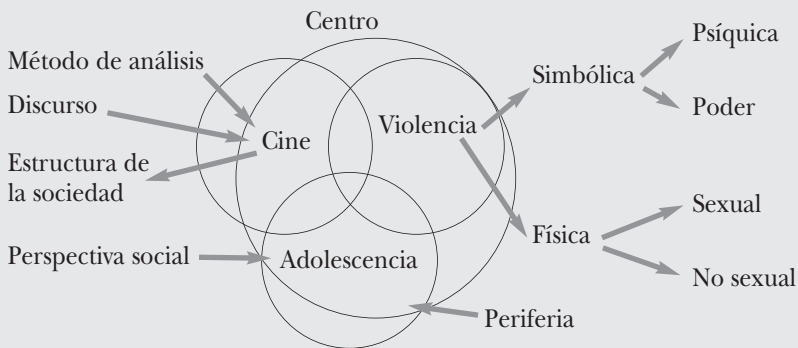
...

Acabo de volver de la reunión con Daniel –mi director– y, paradójicamente, se ha abierto ante mí un nuevo laberinto de preguntas. Ha insistido en la necesidad de delimitar el tema, pero ¿cómo? Investigar sobre cine es nuevo para mí, algunos contenidos pertenecen a las ciencias de la comunicación, como los métodos de análisis del film, de los que no he leído apenas nada. El tema de la violencia me resulta más cercano por mis estudios en psicología, pero *la violencia en el cine y su repercusión en la representación de las relaciones interpersonales de los adolescentes*, que es, de momento, el título del proyecto, resulta otra historia muy distinta. Entonces

¿cómo sabré cuándo el tema se encuentra lo suficientemente definido para proseguir con..., con qué? Bueno, para proseguir, necesito presentar un bosquejo del diseño y con ello los objetivos, muestra, etc., pero ¿cómo puedo llegar a ese punto?

Me acuerdo ahora de mi conversación con Javier –que es ingeniero informático– en la que me explicaba el tema de su tesina. Me habló sobre sistemas de control y gestión de una cosa que desconozco completamente y que son los *work...*, *workflows*. Me comentó la importancia de mejorar las prestaciones de cálculo de las aplicaciones y también el hecho de que esto fuese transparente para el usuario. Lo que sí pude comprender fue que él sabía cuáles eran los temas claves de su investigación y cuáles son, ¿cómo decirlo?, aquellos que resultan importantes pero no cruciales, sí, la palabra es «periféricos». Recuerdo también que cuando Carmen me mostró las primeras notas sobre la biografía de J. Joyce –su tema de investigación– y sobre el primer trabajo publicado de dicho autor, me comentó que ésas eran las anotaciones sobre los aspectos que ella ya conocía con relación a Joyce, que había decidido abordar primero este tema para relajarse y comenzar con aquello de lo que se sentía más segura, pero que sabía que no era la parte más importante del contenido que debía analizar en la investigación.

Supongo que yo debería hacer lo mismo, distinguir los temas centrales de los periféricos, encontrar el conjunto de temas que tendré que conocer de forma exhaustiva y los que deberán estar presentes como contexto, como límite o frontera con aquello que no pertenece al trabajo. Sí, creo que tratar de configurar un mapa mental me puede ayudar..., ahora lo dibujo a modo de esquema:



El tema de la violencia requiere mucha atención e información exhaustiva, el del cine también, pero en menor grado, pues existen muchos métodos de análisis y solamente elegiré uno, y el tema central es el de *filmes de violencia*, que también requiere mucha información. Finalmente, respecto al tema de la adolescencia, necesitaré las perspectivas que la consideran un fenómeno social, pero no retomaré

enfoques que abundan en cuestiones fisiológicas, porque se trata de saber qué piensan los jóvenes sobre el cine de violencia, es una cuestión de representaciones. Hablar de cambios en el funcionamiento hormonal y sus repercusiones sería repetir lo que ya se sabe y no aportaría reflexión alguna al tema en cuestión.

...

Desde que hace una semana comencé a pensar en mi proyecto como un mapa me resulta más fácil ordenar los bloques de contenidos temáticos..., quizá sea prematuro pero creo que hacer un índice y una introducción provisional me ayudarían. El índice podría funcionar como un «plan de trabajo» sujeto a revisión. Puedo incorporar también el esquema que ya había hecho sobre el proyecto, a ver qué pasa. Bien, en el índice tengo los contenidos principales:

Introducción

1. Justificación del estudio.
2. Características del estudio.

Capítulo 1: Cine y violencia

1. Concepto de violencia.
2. Cine: distintos tipos de análisis.
3. Violencia, cine y sociedad.
4. ¿Adolescencia? ¿Qué temas son los principales y cuáles periféricos?

Capítulo 2: Proyecto de investigación

1. Objetivos.
2. Metodología.
3. Muestra.
4. Selección del corpus.
5. Procedimiento.
6. Planificación del trabajo de investigación.

Voy a hacer también un pequeño resumen de cada apartado del índice utilizando las notas que tomé a partir de mis lecturas. A ver, aquí están las que hablan sobre discurso cinematográfico, luego las del cine como texto, necesito las de conceptos de violencia y las concernientes a violencia, cine y sociedad.

...

Llevo dos horas tratando de organizar mis notas y he visto que el concepto de violencia aparece relacionado con distintos aspectos que estoy abordando: nuevas tecnologías, valores, globalización, representaciones sociales, adolescencia, etc., y no encuentro las que hacían referencia únicamente al concepto de violencia. Pero ¿cómo organicé estas notas? Es más: ¿las organicé?

Pensando en positivo, debería reorganizar estas notas siguiendo el índice. A ver, aquí recojo temas nuevos para mí y sobre los que no tengo información: la gra-

mática del cine y semiótica, que se vincula a los métodos de análisis del cine. Podría buscar bibliografía de Umberto Eco y de Metz, sí, creo que estos autores son centrales para el trabajo, están citados en la mayoría de libros que estoy consultando. Entonces ¿los leo de forma detallada para tener claros los fundamentos de sus propuestas o de forma más general para tener un panorama global de las ideas que manejan?, ¿qué necesito para el trabajo?

...

Volví a ver *Kids*, de Larry Clark, por tercera vez. Cada uno de sus personajes respira violencia, es sorprendente. Todos los filmes de Clark son así y además sobre adolescentes. Creo que es de los pocos directores con una filmografía casi exclusiva sobre el mismo tema, es como una misma historia contada de formas distintas.

...

Creo que para resolver mis dudas con la bibliografía y para conseguir una imagen global de los contenidos voy a ir a las fuentes primarias para leer a los autores más importantes, porque revisar lo que dice un autor de lo que dice otro de lo que afirma un tercero hace que esto último se acabe tergiversando.

Para empezar quizá debería buscar a los autores y obras más citados, conozco algunos clásicos..., entonces empezaré con ellos. ¿Y si trato solamente de crear una lista de los que me pueden servir y después los leo con detenimiento? A ver, voy a hacer un listado de las obras más importantes sobre este tema, que pueden ser puntos de referencia sobre el estado de la cuestión en sus distintas etapas de evolución. Una vez tenga la lista puedo consultar con mi director y, según lo que me diga, entonces ya leeré con detalle las referencias. Por ejemplo, la lista la podría encabezar el libro *Análisis del film* de Aumont y Marie (1993), luego podría seguir con el libro *La violencia en la mirada* de Busquet (2001).

...

Cinco días destinados a la búsqueda bibliográfica y, por fin, creo que he logrado una lista –abierta, claro– con los autores de importancia para mi tema. Además de Aumont y Busquet, he añadido el libro *Microfísica del poder* de Foucault (1992) –qué título tan extraño tiene este libro–, también a Umberto Eco (1998) con un capítulo titulado «El público perjudica a la televisión» (en *Apocalípticas e integradas en la cultura de masas*), con aportaciones muy ingeniosas. También las obras de Berkowitz (1962) y Gerbner (1988), que aportan mucha información sobre agresión y violencia. Creo que es el momento de recurrir a Daniel, seguro que podrá incluir alguna otra referencia que resulte útil en este momento.

...

Bueno, ya tengo la bibliografía inicial. Daniel dijo que, para empezar, la lista parecía bastante completa. En cualquier caso, me ha sugerido que consulte un par

de publicaciones que se encuentran en nuestra línea de trabajo, y en las que puedo encontrar más bibliografía interesante. Ha enfatizado que debo consultar específicamente los estudios de carácter empírico para ver qué metodología y qué instrumentos se utilizan para la recogida de datos.

También tengo el índice y ahora debería escribir la introducción. ¿Qué pongo? ¿Y si hago una lluvia de ideas? ¿Pero entonces para qué hice el índice? Voy a decir de qué trata el índice. Allá voy.

....

Le he mandado la introducción por *mail* a Aurora, mi amiga comunicóloga que se dedica a la dirección de documentales. Me ha hecho unas preguntas que no tienen nada que ver con mi intención y luego ha añadido: «Lucía, la introducción que escribiste es interesante, sólo que da la impresión de que es un texto que has escrito para ti misma, parece como un monólogo».

Bueno, al menos sé que no se entiende. Pero ¿qué es lo que falla? Quizá fue un error enviársela, porque puede que tenga razón; sí, en realidad era un escrito para mí, estoy utilizando la introducción para organizar mis ideas, para trazar una línea de la que no tendría que desviarme.

Qué podemos observar y qué podemos sugerirle a Lucía en este punto

En el proceso que ha seguido Lucía para empezar a diseñar y escribir su proyecto de tesis, ha tenido que enfrentarse a diversos problemas ante los que ha adoptado respuestas variadas. A continuación analizaremos el ajuste de estas respuestas, las alternativas posibles y los riesgos que hay que evitar a la luz de los contenidos presentados a lo largo de este libro.

Los problemas identificados son los siguientes:

- ♦ El interés personal sobre el tema *versus* el interés por investigar un tema.
- ♦ La necesidad de disponer de conocimiento estratégico.
- ♦ La solicitud de ayuda al director de tesis.
- ♦ Distinción entre diferentes tipos de lectura (no guiada-guiada, lectura y escritura exploratorias o de comunicación).
- ♦ La delimitación del tema que hay que investigar.

El interés personal sobre el tema *versus* el interés por investigar un tema

Es obvio que un interés personal como el que demuestra Lucía por el cine resulta un acicate, por cuanto el alto grado de significado que el tema tiene para ella puede ayudarle a prosperar en la investigación y a persistir en momentos de dificultad. Sin embargo, como se apuntó en el quinto capítulo, el interés puede ser un arma de doble filo. Se trata más bien de encontrar sentido a la investigación sobre este tema. Poco sabemos de las expectativas de Lucía y de los motivos que la llevan a iniciar

este tema de investigación. Clarificarlos en este momento inicial podría ayudarle a dar sentido al trabajo y a elaborar perspectivas ajustadas que podrán ser útiles en momentos posteriores. A qué le gustaría dedicarse en un futuro cuando termine la investigación o qué experiencias tiene sobre el tema son interrogantes que podrían ayudar en este análisis inicial. Tampoco parece claro en este momento inicial que Lucía intente representarse con claridad tanto la tarea como sus motivos. Clarificar lo que debe ser su trabajo y por qué, discutirlo con su director, antes de empezar a escribir, podría ayudarle a construir esa representación ajustada del trabajo.

La necesidad de disponer de conocimiento estratégico

Otro aspecto tiene que ver con la reflexión que Lucía realiza sobre lo que sabe de cine y sobre lo que requiere saber para llevar a cabo la investigación. Ello es sumamente relevante porque facilita la toma de conciencia sobre sus conocimientos previos. Este proceso metacognitivo, a lo largo del desarrollo del proyecto, le ayudará a evaluar y discernir qué conocimientos le son útiles en determinadas situaciones, cuáles debe ampliar, etc. Este tipo de supervisión sobre el contenido –lo que sabe– y sobre el proceso –lo que está haciendo– podría serle útil en momentos de duda para avanzar y para comunicar de forma precisa los problemas al director. A este tipo de conocimiento estratégico (Monereo, Pozo y Castelló, 2001), nos hemos referido en el segundo capítulo.

La solicitud de ayuda al director de tesis

Hasta el momento, las afirmaciones realizadas por el director de la tesis son reconocidas por Lucía como esclarecedoras de los problemas que presenta su trabajo. El director está actuando como un interlocutor que propicia un nivel más profundo de reflexión sobre el tema; por ello, es una buena decisión recurrir a él con el listado de autores para que pueda guiar las decisiones respecto a las lecturas que permitirán a Lucía definir el mapa de contenidos.

Distinción entre diferentes tipos de lectura (no guiada-guiada, lectura y escritura exploratorias o de comunicación)

En este momento inicial del proceso, el mayor problema que debe abordar Lucía es, precisamente, la distinción entre diferentes tipos de lectura y escritura y, sobre todo, la utilización de la lectura y la escritura como recursos epistémicos. Podemos detectar que Lucía está transitando de una lectura exploratoria no guiada a una guiada, y que cada vez es más consciente de la necesidad de delimitar el tema para realizar una lectura más organizada, tal como se argumentó en el tercer capítulo.

Aunque la definición del tema es un proceso que implica un tiempo considerable de reflexión y muchas lecturas (tanto de exploración como de elaboración), este proceso se facilita si se dedica una parte de ese tiempo a conocer los antecedentes, las líneas de investigación existentes y los problemas que se plantea la comunidad científica sobre dicha área del conocimiento.

Atendiendo al requerimiento del director de delimitar el tema, Lucía utiliza una herramienta que le permite condensar un conjunto de contenidos, anteriormente desorganizados, a la que denomina «mapa». Corresponde a un esquema mental que le sirve para organizar tanto la información previa como la de reciente incorporación. Lucía también utiliza un criterio –tema central o periférico–, que le sirve como eje organizador de los contenidos de acuerdo con el objetivo de investigación.

Cabe recordar que esta representación le tomó tiempo –en su caso varios días–, algo que hay que prever y considerar del todo habitual en el desarrollo de textos académicos.

Cuando Lucía se plantea realizar un índice y una introducción provisionales, está desarrollando una escritura de elaboración que, como se menciona en el tercer capítulo, se dirige al propio autor. El índice provisional le ayuda a textualizar la representación mental del tema, y con ello a guiar las lecturas de una manera más concreta; además, en tanto texto que aporta una estructura al tema, permite fijar los criterios de búsqueda. Así, la elección de determinadas obras de Eco y Metz corresponde a la necesidad de profundizar en los métodos de análisis del cine.

En cuanto a la lectura de elaboración, podemos observar que Lucía se pregunta por el nivel de profundidad con el que será necesario leer los textos y, de forma bastante estratégica, decide el tipo de lectura que precisa en cada momento.

La escritura elaborativa se observa, en el caso planteado, en la redacción de la introducción. Para Lucía supone llevar a cabo una primera integración de la información leída; se trata de un ejercicio para que en un primer «texto» se integren sus conocimientos previos y los contenidos de las fuentes consultadas. Como parte de una etapa inicial en este proceso, Lucía aún no se plantea lo que para los expertos es fundamental en toda introducción: la definición de un eje que estructure la línea argumental y que organice la información.

Finalmente, el detonante para que Lucía perciba que todavía no tiene introducción lo facilita Aurora, su amiga, que le ofrece el punto de vista del lector. Le queda aún a Lucía un largo recorrido hasta que consiga guiar adecuadamente al lector, imponer una estructura clara a la información, propiciar que el texto contenga la voz del autor y ajustarse a las convenciones que se exigen a los textos académicos de las que hemos hecho mención en el primer capítulo.

Delimitación del tema que hay que investigar

Como se apuntaba en el tercer capítulo, la delimitación del tema es una tarea compleja que se desarrolla a medida que se avanza en el proceso de investigación. Así, el paso de una lectura exploratoria intuitiva a una guiada probablemente permitirá a nuestra protagonista traducir el tema general del que partía en un problema susceptible de ser investigado.

Por otra parte, su director también contribuyó decisivamente a la definición del tema de investigación al supervisar la bibliografía inicial presentada por Lucía y al sugerirle dos publicaciones con el objetivo de familiarizarse con las expectativas de sus lectores potenciales. Esta familiarización tiene que ver tanto con las características del texto como con el conocimiento compartido y las inquietudes de la comunidad científica de referencia.

Finalmente, la escritura elaborativa de la introducción permitirá a Lucía explicitar algunas de sus intenciones y objetivos, lo que también le ayudará a clarificar y delimitar el tema de investigación.

Observemos qué está ocurriendo ahora.

Segunda etapa. Re-dibujando las rutas: re-pensando el objetivo

Extractos del diario de Lucía

El índice y la introducción provisionales me están siendo de gran ayuda para buscar información, así no me desvíó hacia temas cercanos al trabajo pero que no pertenecen al mismo, por ejemplo, el de violencia de género, que seguramente mencionaré pero que, en realidad, no debo abordar en el texto.

A partir de lo que Aurora me comentó sobre la introducción que en aquel momento le envié, he estado pensando en el destinatario o los destinatarios de mi trabajo. Creo que pocas veces había reflexionado sobre ello, quizá antes lo tenía en cuenta de manera automática. Cuando realizaba resúmenes y trabajos el destinatario siempre era el profesor; recuerdo que a veces enfatizaba algunas ideas que sabía que le interesaban y eso me daba buenos resultados, pero ahora es distinto. El texto, además de ser leído por mi director, también lo será por el tribunal y luego quedará almacenado en la universidad y podrá ser consultado por la comunidad académica.

Si yo fuese uno de esos lectores, ¿qué esperaría de este trabajo? Supongo que esperaría que fuese comprensible, es decir, que esté bien redactado, que estén organizados los contenidos, que el marco conceptual contemple a los autores y enfoques más importantes sobre el tema, que la metodología planteada sea específica y, finalmente, que el trabajo sea útil, que tenga sentido para la comunidad académica. Este último punto es el que más me preocupa, necesito justificar el interés de mi trabajo y hacerlo tomando como base las investigaciones recientes. De otra manera parecerá que precisamente quien investiga no logra resaltar su pertinencia y necesidad.

Así pues, necesito consultar investigaciones recientes sobre este tema para definir en qué línea de investigación se insertaría mi estudio y con ello también especificar a qué cuestionamientos de la actualidad estaría respondiendo mi tesis.

...

He estado revisando los trabajos de algunos autores como Moreno (1998) y Leal (2002, 2004) que investigan sobre los factores que entran en juego en la percepción e interpretación cinematográfica. En concreto, hablan de «modelos organizadores», operaciones mentales que le permiten a una persona interpretar la realidad de una determinada manera, a partir de la selección y organización de datos provenientes de sus percepciones, acciones o conocimientos previos. Creo que esta perspectiva me permitirá explicar qué procesos psicológicos se activan en los adolescentes cuando perciben y reconocen violencia en un film, qué significados le atribuyen, qué representaciones construyen. Dichas autoras también han trabajado mucho sobre percepción cinematográfica, aunque orientada a cuestiones de género.

...

Cuanto más leo sobre modelos organizadores más me convenzo de que son una herramienta útil para estudiar los factores simbólicos, cognitivos, sociales y emocionales que entran en juego en el momento de interpretar la narración de un film o de darle significado a la historia que en el mismo se presenta. Además, según las autoras, el modelo organizador influye en la conducta. Por tanto, ¿la manera de interpretar la violencia en el cine podría repercutir en actos de violencia?

...

Me sorprende cómo Tarantino puede convertir en absurda la violencia en la trama de una película, de tal forma que incluso provoque la risa del espectador. La que estoy viendo ahora, *Pulp Fiction*, es de mis preferidas. Pero para mi tesis creo que lo mejor va a ser trabajar con la obra de Larry Clark, a quien ya dediqué mi tesina. Lo consultaré con mi director.

...

Hace una semana que estoy pensando que intentar comprender o interpretar la violencia en un film es ya un tema amplísimo y que requerirá mucho tiempo y esfuerzo centrarme después en las repercusiones que tiene dicha violencia en las relaciones interpersonales de los adolescentes. Me va a ser muy difícil abordar estos dos núcleos temáticos. No sé..., esto afecta realmente a los objetivos del trabajo y si los modifico necesitaría reestructurar nuevamente la organización del texto. Necesito consultarlo lo antes posible con mi director de tesis porque creo que me estoy haciendo un lío...

....

Lo he pensado mejor y todavía no he concertado una cita con él. Antes prefiero plantear posibles soluciones y así puedo presentarle diversas alternativas que podríamos valorar conjuntamente, creo que esto es más productivo para ambos.

En realidad, tampoco me gustaría hablar con él sólo para decirle que no sé qué hacer, prefiero pensar opciones, aunque sean disparatadas.

Una posibilidad sería identificar cómo interpretan los adolescentes las historias narradas en el cine y mediante qué mecanismos elaboran y dan sentido a los valores que en ellas se presentan. Este nuevo objetivo permite centrarme en un solo punto: las representaciones mediante los modelos organizadores. De esta manera evito abarcar el tema de las repercusiones en las interacciones interpersonales, que en realidad podría ser el contenido de otra tesis, dada la complejidad y amplitud de su campo de estudio.

...

Creo que este cambio es coherente y tampoco supondría modificar mucho de lo que ya tenía antes, pues un número importante de las investigaciones que he revisado plantean la importancia de estudiar cómo se interpreta la violencia en el cine, y, en general, cómo se interpreta la historia que se desarrolla en determinado film.

...

He tomado algunas notas en la reunión con Daniel, en realidad es un listado de aspectos que tengo que considerar.

Título: *Cine y violencia. El cine y la construcción de representaciones de la violencia en los adolescentes.*

- ♦ Definir claramente las dimensiones de violencia, de acuerdo con los distintos enfoques que se presentan.
- ♦ Definir con claridad la perspectiva de estudio.
- ♦ Centrar el método de análisis de las representaciones de los adolescentes a partir de los modelos organizadores.
- ♦ Considerar que los modelos organizadores influyen en las acciones que hay que efectuar, es decir, que predisponen a realizar determinados actos.
- ♦ Método para el análisis de los filmes: el método propuesto por Jordi Busquet (2001, 2005).
- ♦ Películas que utilizar para el estudio: la obra de Larry Clark.

Después de esta reunión, tengo claro que hay mucho trabajo por hacer. Me pareció excelente que Daniel me propusiera el título del trabajo; para mí representaba una enorme responsabilidad, no daba con ninguno... ¡Lo que puede costar definir un título! Además, me pareció apropiado para la investigación que estoy o ¿estamos? realizando, sí, estamos realizando.

La modificación del título fue consecuencia del cambio de objetivo. Daniel considera adecuado el replanteamiento, pero también indicó que es necesario tener presente que los modelos organizadores pueden afectar a la conducta y que las historias cinematográficas podrían, para determinados modelos organizadores, ser factores de predisposición de actitudes o conductas violentas. También dijo

que es necesario plantear la diferencia entre violencia y agresión, términos que en ocasiones suelen confundirse.

Ahora, justo ahora, me doy cuenta de que no había aclarado aún la perspectiva del estudio, no había hablado de ella, ¿cómo pude olvidar algo tan importante? Ahora, releendo las notas de la reunión, me doy cuenta, y, por supuesto, la perspectiva es psicosocial.

Después de explicitar la perspectiva y repensar el objetivo, veo con mayor claridad el tipo de bibliografía que hay que consultar. ¿De qué manera podré utilizar la información previa de las notas que ya había elaborado? ¿Tendré que modificar la forma en que las estoy escribiendo?

...

Ayer, intentando resolver mis dudas acerca de las notas, me quedé pensando que, aunque tenga claro el objetivo general de la investigación, sobre la marcha van a surgir nuevas cuestiones que pueden exigir plantear subobjetivos que sean coherentes con el principal. Por ejemplo, respecto a la manera de tomar notas, me doy cuenta de que tendrían que cumplir diferentes funciones. Quiero que las notas me ayuden a ordenar la información que estoy leyendo, pero también deseo definir cómo puedo utilizar dicha información en mi trabajo. Por ejemplo, para justificar en la introducción la relevancia del estudio o esclarecer la perspectiva psicosocial desde la que se abordará la investigación.

Además, tengo la intención de clasificarlas de acuerdo con los principales bloques de contenido, tal como aparece en el índice, para así poder encontrarlas con facilidad y evitar lo que me pasó el otro día con los conceptos de violencia.

Qué podemos observar y qué podemos sugerirle a Lucía en este punto

Para facilitar el análisis, retomaremos algunos de los aspectos identificados en la etapa anterior que son relevantes en esta segunda etapa.

Son los siguientes:

- ♦ La función epistémica de la lectura y escritura de elaboración.
- ♦ Escritura de tipo comunicativo.
- ♦ Utilización de las anotaciones.

La función epistémica de la lectura y escritura de elaboración

Como pudimos darnos cuenta en la etapa anterior, el hecho de preguntarse por el destinatario del texto ha tenido consecuencias importantes. En primer lugar, ha ayudado a Lucía a colocarse en la perspectiva del lector que, en este caso, es la de la comunidad académica a la que se dirige. Aunque la adopción de perspectiva es todavía muy general, ya permite a Lucía considerar como objetivo que su proyecto resulte significativo e inte-

resante para dicha comunidad. Para argumentar ese interés ha decidido documentarse mejor sobre recientes investigaciones en su área de estudio, pensando que le aportarán datos sobre dicha relevancia.

Empieza así a plantearse las exigencias que caracterizan la escritura epistémica, dado que al colocarse en la posible perspectiva del lector lleva a cabo un proceso retórico que concluye en la reelaboración de la justificación del estudio.

Del mismo modo, la consideración de que los objetivos de investigación inicialmente establecidos no eran lo suficientemente funcionales refleja que la lectura tiene también una función epistémica, por cuanto contribuye a la reelaboración de dichos objetivos.

Escritura de tipo comunicativo y lectura guiada

Las modificaciones incluidas en la introducción permiten que, poco a poco, Lucía se vaya aproximando a la escritura comunicativa, dado el grado de importancia que va adquiriendo el destinatario del texto. Esto ha desembocado en una nueva búsqueda bibliográfica con objetivos específicos, o lectura guiada, que probablemente dará lugar a una posterior lectura de elaboración para comprender hacia dónde se dirigen las nuevas líneas de investigación en su área de estudio.

Al desarrollar una lectura guiada por la necesidad de justificar adecuadamente su tema de estudio, Lucía se da cuenta de que el mismo podría acotarse más, con lo que se inicia un nuevo episodio en el proceso de delimitación temática.

El título del trabajo es, en esta etapa, el aspecto que parece que desencadenó mayor ansiedad. Quizá nos parezca extraño, pero es importante recordar que el título ha sido el único texto final que Lucía ha producido hasta el momento, dado que el índice, la introducción y las anotaciones son productos del proceso que actúan a modo de herramientas heurísticas para el ajuste de la representación del texto que hay que escribir en función de los objetivos de escritura y los destinatarios. La exigencia que implica comunicarse y, de alguna manera, mostrarse ante la comunidad académica es probablemente el factor que provoca mayor ansiedad, tal como fue observado en los capítulos tercero y quinto.

Utilización de las anotaciones

Éste es un elemento clave en esta segunda etapa. A pesar de que Lucía había tomado un número considerable de anotaciones, es en este momento cuando empieza a considerar que habrá que ajustarlas en función de los objetivos, en línea con lo comentado en el tercer capítulo. En este momento, aparece también un aumento de la conciencia sobre la funcionalidad de las lecturas para algunas partes del texto (para ilustrar mejor una idea, para contrastar distintos enfoques, para aportar argumentos que sostengan

una afirmación) que repercute también en la modificación de las notas, algo que probablemente le servirá a Lucía cuando tenga que redactar la versión definitiva del texto.

Además, comenzar a discernir la utilidad de las anotaciones en función de las necesidades del escrito permite una lectura cada vez más orientada hacia dichos requerimientos. De esta manera, la representación del texto que escribir se hace patente ya en la lectura y en el desarrollo de las anotaciones.

Este proceso guiado por los objetivos de escritura implica empezar el proyecto de tesis de una manera estratégica y cercana a las recomendaciones del segundo capítulo.

Lucía todavía no ha intentado integrar la información leída en un texto académico que tenga finalidades comunicativas; ésa es la tarea que abordará a continuación.

Tercera etapa. Recomponiendo el puzle

Es agradable una hoja en blanco cuando se sabe qué escribir en ella. Bien, ahora que he decidido empezar por la primera parte del marco teórico (el concepto de violencia), sólo tengo que utilizar las anotaciones que he tomado; tengo mucha información y creo que podré realizar un buen trabajo.

Busco mis notas; resulta bastante más fácil encontrarlas ahora que las he organizado en carpetas:

Carpeta 1: Conceptos de violencia (perspectiva psicosocial).

Carpeta 2: Métodos de análisis de filmes.

Carpeta 3: Violencia cinematográfica.

Carpeta 4: Adolescencia (perspectiva psicosocial).

Cada archivo contiene una lectura y además he tratado que todos tengan el mismo formato:

1. Bibliografía.
2. Resumen del contenido revisado.
3. Mi opinión.
4. Utilidad para el proyecto de tesis.

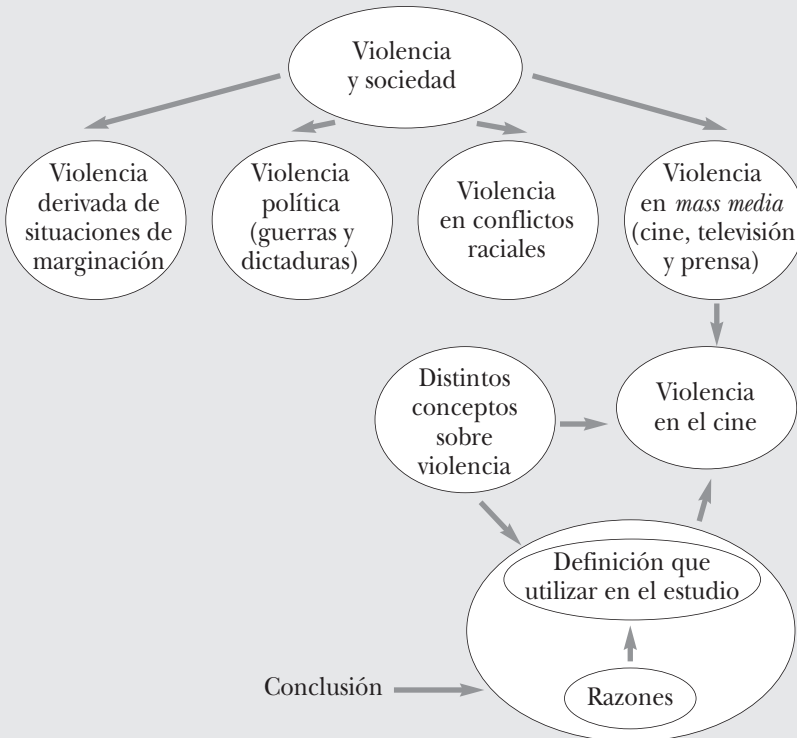
Bien, me alegra contar con mucha información. Vamos a ver..., cómo voy a organizar estos conceptos, qué quiero decir..., o qué tengo que decir.

Ya sé, empezaré con una perspectiva general y después iré acotando hasta llegar al concepto de violencia más adecuado para nuestro estudio. Entonces el orden podría ser el siguiente:

1. Violencia en la sociedad actual.
2. Los distintos conceptos de violencia.
3. Una breve conclusión de lo dicho anteriormente (aquí presentaré el marco adoptado en la investigación y explicaré las razones de ello).

Ya está.

Bueno, entonces comenzaré por el principio; bien ¿qué es lo que yo tendría que decir sobre la violencia en nuestra sociedad actual? ¿Cómo lo digo? A ver, mejor empiezo por lo que quiero decir. Primero quiero referirme a que en la sociedad siempre ha habido expresiones de violencia; aquí es donde podría hablar sobre distintos tipos de violencia. Bueno, no tengo mucha información sobre este punto, necesitaré nuevas lecturas y también llevar a cabo nuevas anotaciones. Entonces ¿dónde estaba? Ah sí..., en el orden de los contenidos que quiero abordar. Luego tendría que aclarar que hablaré de violencia en el cine; mejor hago un esquema para poder organizar y recordar estas ideas:



Bien, ya está. Ahora que lo he visualizado será más fácil hacer que las distintas piezas de información encajen. Buscaré la información que me falta sobre tipos de violencia, tomaré notas y me pondré a redactar.

Ayer le envié por *mail* a Aurora mi primer borrador sobre el apartado de conceptos de violencia para ver qué opinión tiene sobre lo que he escrito. La verdad es que me quedé con la sensación de que sobraba información, pero no sé... A ver, lo voy a leer en voz alta, esto también funciona cuando quiero distanciarme un poco del texto que escribí y tratar de ponerme en el lugar del lector.

Texto que Lucía lee

Conceptos de violencia

Desde la perspectiva cultural y crítica de la investigación de la violencia en los *mass media*, los estudios de la actualidad vienen apuntando a una serie de factores propiciadores de la violencia social que son cotidianamente representados en la pantalla cinematográfica. Entre ellos están el ritmo acelerado de la vida en las grandes urbes, la condena del hombre medio al anonimato, el vacío de valores comunes que den sentido a su vida, el distanciamiento con el sistema social y político imperante en el país y la propia inseguridad.

La violencia representada se torna otro producto para ser consumido, o asimilado, y con enorme repercusión en los medios de comunicación. Nuestro intento se orienta en el sentido de comprender esta violencia representada como agente directo e indirecto de la dinámica cultural y social.

El carácter polisémico del concepto de *violencia* imprime diversos sentidos y significados. El hecho de tener que precisar con claridad, más que con exactitud, sus contenidos y significados constituye un importante desafío para quienes analizan sus distintas causas y repercusiones en el contexto social.

La etimología latina nos sirve para una primera aproximación hacia el concepto «violencia», que viene del latín *vis*, que además de ‘vigor’ y ‘potencia’ designa también «el empleo de la fuerza», «el empleo de las armas»...

Acabo de empezar a leer y ya percibo que hay algo que no encaja, da la sensación de que empieza mal, no está claro a dónde quiero llegar. A ver qué me dice Aurora sobre el texto.

Conversación con Aurora

LUCÍA: Gracias por ayudarme, Aurora. No comprendí lo que querías decirme cuando en el *mail* comentabas que el texto es sobre violencia en la sociedad y no sobre conceptos de violencia.

AURORA: A ver, el título del texto es «Conceptos sobre violencia»; sin embargo, le das un lugar central a los distintos tipos de violencia en la sociedad y no a las diversas formas de definir qué es la violencia.

LUCÍA: Aunque mencione las diversas definiciones y diga cuál utilizaremos para la investigación, éste no parece el tema más importante.

AURORA: Así es. Todo apunta, desde el inicio, a que hablarás sobre violencia y sociedad y después hablas sobre definiciones, pero no se sabe cómo llegas hasta allí, es como si faltara un puente que uniera estos contenidos. Pero también tendrías que resaltar la relevancia de definir los conceptos, pues le has dado tanta importancia al tema de sociedad y violencia que los conceptos parecen algo accesorio. Por otra parte, cuando presentas las definiciones, lo haces casi como un listado, como si hubieses cortado y pegado la información, no sé si me explico.

LUCÍA: Sí, creo entender, pero entonces no sé qué hice..., al principio me puse a dibujar un esquema para ordenar los contenidos, mira es éste... No comprendo por qué no logro decir lo que debería haber comunicado.

AURORA: ¿Ves aquí?

LUCÍA: Sí.

Aurora: Aquí creo que tenemos uno de los problemas.

LUCÍA: Bueno, sólo veo un círculo donde dice «definiciones de conceptos de violencia».

AURORA: ¿Te fijas que todos los círculos, sin incluir el contenido que pusiste como principal, derivan de otros círculos menos ése?

LUCÍA: ¿Cómo?

AURORA: Sí, mira, estos conceptos no se sabe de dónde surgen, todos los demás contenidos tienen flechas que los señalan menos éste, que más bien señala a la violencia en el cine y a la conclusión.

LUCÍA: Gracias Aurora, creo que comprendo lo que está pasando, pero no estoy segura si sabré cómo resolverlo.

AURORA: Ya tienes bastante terreno ganado con el hecho de darte cuenta del problema, quizá puede ayudarte pensar en los pasos que seguiste para escribir tu texto y en cómo podrías modificarlos de acuerdo con tu objetivo, de tal manera que estos pasos te conduzcan a una corrección adecuada del escrito.

LUCÍA: Es que creo que no hice nada más que un esquema antes de escribir el apartado, es como lo hago habitualmente.

AURORA: Quizá te pueda ayudar pensar cómo jerarquizaste las ideas. Es decir, a qué ideas les diste más importancia y por qué.

LUCÍA: ¿Quieres decir que en mi esquema en lugar de haber puesto en la parte superior «Violencia y sociedad», tendría que haber puesto «Conceptos sobre violencia»?

AURORA: Sí, eso podría ayudar, dado que ése es tu tema central, pero es necesario pensarlo con más calma, ¿no?

LUCÍA: Tienes razón, lo haré. Pero ¿qué me dijiste sobre cortar y pegar? Yo iba poniendo lo que tenía en mis notas y creo que era mucha información.

AURORA: Quiero decir que en el momento de escribir tienes que ajustar la información de tus notas al contenido del texto que estás desarrollando y viceversa; es decir, no puedes poner la información que tienes tal cual, porque entonces tu escrito pierde coherencia y se transforma en muchos fragmentos de información no relacionados entre sí. Es necesario que estos fragmentos encajen.

LUCÍA: Como un puzzle, los fragmentos de información son las piezas, ¿no?

AURORA: Así es, tienes que hacer que las piezas encajen y que formen una figura que equivaldría al texto en su conjunto.

LUCÍA: Suena bien, pero no sé cómo lograrlo.

AURORA: Te recomiendo que tengas muy claro qué es lo que quieres decirle al lector y cuál es tu objetivo de comunicación, y en función de ello modifiques y relaciones la información que ya tienes.

LUCÍA: Ahora lo comprendo mejor, muchas gracias Aurora.

Me cuesta bastante trabajo seguir el consejo de Aurora y entender por qué seguí este orden. Es la primera vez que me pongo a pensar qué hice al escribir. Bueno, tengo que reconocer que, habitualmente, una vez que cuento con la información que quiero incluir no tengo problemas para redactar. Los problemas vienen cuando se trata de relacionar los apartados.

Por hoy es suficiente, necesito descansar.

...

Llevo dos días revisando tesis doctorales. Encontré una muy interesante sobre la violencia en televisión analizada desde el punto de vista de su proyección periódica. Estoy leyendo estas tesis cercanas a mi tema para observar cómo otros autores lograron organizar las ideas, a ver si puedo desentramar el tejido que subyace al texto y que enlaza la información. Por lo pronto, aunque esta tarea me está tomando cierto tiempo, esto significa prepararme para pensar de otra manera lo que escribo, supongo que me resultará útil para realizar este tipo de análisis con mi propio texto.

....

Al final dediqué una semana entera a analizar cómo se estructuran otros textos y a repensar mi manera de relacionar y organizar la información al escribir, pero me parece que ha valido la pena.

Me he dado cuenta de que no tenía claro a dónde quería llegar con el texto, es decir, no aclaré qué quería comunicarle al lector. Me guié por lo que me pare-

cía más adecuado, siguiendo lo que había leído en otros textos académicos, pero en realidad no había reflexionado sobre ello. Decidí el orden de los contenidos de una manera automática, considerando una sola opción, sin pensar que podía explorar varias posibilidades.

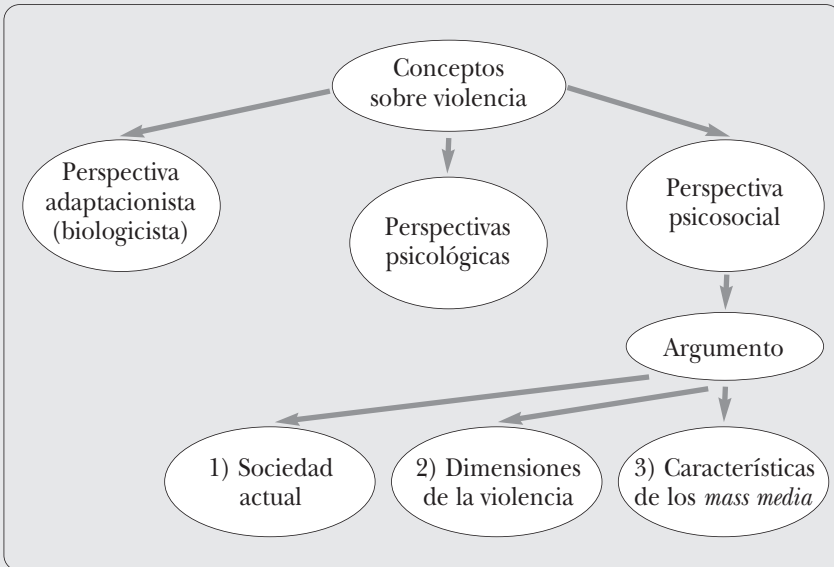
Después, mientras escribía, no volví a utilizar lo que había hecho antes para delimitar el tema; no pensé en un mapa de contenidos y por eso no me quedaba claro cuáles serían los temas centrales y cuáles los periféricos. O más bien, no supe ordenar la información de tal manera que se entendiese que los conceptos sobre violencia eran lo más importante (en mi esquema los he puesto en un tercer nivel, cuando deberían encontrarse en el primero).

Considero también que sería mejor comenzar directamente con la violencia en el cine. Además, ahora me doy cuenta de que no puedo hablar sobre distintos tipos de violencia en la sociedad sin antes haber analizado qué estamos entendiendo por violencia; desde un inicio habría que aclarar cómo estoy comprendiendo este término. Por supuesto, no sin antes brindar al lector un panorama conceptual y después explicarle por qué he elegido el concepto de violencia de Bourdieu y Wacquant (1994).

La estructura del apartado tendría que ser la siguiente:

a) Primero se explicará que para poder estudiar la violencia en los filmes vamos a aclarar de qué se habla cuando nos referimos a este término, y para ello, antes será necesario contemplar distintas perspectivas teóricas actuales que brinden información acerca del origen de los actuales conceptos de violencia. Posteriormente, tendré que aclarar que elegiremos uno de ellos y argumentar esta decisión.

Relación de ideas



He podido hacer este esquema teniendo claro que nuestro objetivo es comunicar al lector que la violencia, tal como la entendemos en nuestra investigación, se encuentra presente en el cine, y que es necesario estudiarla desde una perspectiva psicosocial que permita analizar cómo dicha violencia es interpretada por los adolescentes.

Espero no bloquearme ahora, pues esto me está poniendo nerviosa y empiezo a tener tentaciones de desistir. Tal vez si alguien amablemente me interrumpe, me sentiré menos culpable: ¿una llamada telefónica?, ¿un *mail* de carácter personal que requiera una rápida respuesta?

....

Aquí estoy desde hace unas tres horas y cada vez me va quedando más claro que se requiere de mucho tiempo para que encajen las ideas que necesito desarrollar. Hice otro esquema para aclararme qué tipo de relación existe entre un contenido y otro, lo que por ahora me está sirviendo bastante, aunque también está absorbiendo tiempo.

...

Tuvieron que pasar varios días para que lograra dar por bueno el texto que escribí, que fue producto de una larga serie de reescrituras y revisiones. Sucedió justo lo que esperaba que no ocurriese. El cambio de estructura provocó desajustes en los contenidos, por ejemplo, tuve que cambiar la manera de explicar por qué decidimos basarnos en el concepto de violencia que aporta Bourdieu y Wacquant (1994), pues se parecía al contenido sobre violencia y sociedad que decidí no utilizar, lo que me llevó a buscar mayor información para brindar mejores ejemplos que ayudaran al lector a hacerse una idea más clara del tipo de enfoque de este autor.

Bueno, lo importante ahora es que he terminado una versión del texto que le entregaré a Daniel en la que ya se encuentran más claros los conceptos de violencia.

Fragmento del texto modificado que Lucía le presentará a Daniel

Conceptos de violencia

Para abordar la temática de este capítulo nos referiremos a algunos aspectos en torno a los cuales consideramos que se configura el marco conceptual en el que se inscribe nuestra propuesta de investigación. Uno de los aspectos fundamentales del presente estudio corresponde al de la violencia, que precisamos definir con claridad antes de hacer referencia a sus alcances y repercusiones sociales a través de los *mass media* y, por lo tanto, a través de la cinematografía. En una primera aproximación a la definición del concepto de *violencia*, encontramos que etimológicamente la palabra violencia viene del latín *vis*, que además de 'vigor', designa también «el empleo de la fuerza» y «el empleo de las armas». Al respecto, Dadoun (1998) llama nuestra atención cuando afir-

ma que *vis* marca también el «carácter esencial» de un ser, la esencia de un ser –lo que solidifica la asociación de la violencia como esencia del hombre. Dado que nuestra finalidad en el presente capítulo es el esclarecimiento del concepto de violencia, a continuación haremos referencia a los distintos enfoques teóricos que han realizado aportaciones relevantes para la comprensión del término. Estos enfoques serán presentados siguiendo el orden histórico en el que fueron desarrollados. Por esta razón comenzaremos con...

Aun cuando ya tengo el texto elaborado, me preocupa el hecho de que Daniel me pida, como es habitual, que realice correcciones al trabajo, porque eso implicará reflexionar de nuevo sobre la estructura y los propósitos del texto, y dejar de tener claro lo que ahora ya considero que se acerca bastante a la versión final...

...

Poco antes de la reunión que tuve ayer con Daniel estuve pensando en que me ha sido de mucha utilidad la escritura de un diario sobre el desarrollo de mi proyecto de tesis, pues me gusta escribir y me agrada tener un espacio para poder hacerlo de una manera más relajada. Ello me ha permitido expresar pensamientos y emociones con relación a mis escritos y, al releerlos, después de pasado un tiempo, creo que entiendo mejor mi proceso de escritura, observando las dificultades y los avances obtenidos.

...

Cuando Daniel me entregó el trabajo, me dijo que le pareció un texto más cohesionado que el de la tesina y que esto le parecía un avance importante. Le dije que de verdad me alegraba porque me había costado mucho elaborarlo. Me preguntó cómo había sido este proceso y yo no pude dejar de sorprenderme, pues Daniel sabía que estaba haciendo una pregunta que podría acompañarse de una amplia respuesta. En otra situación creo que él habría dicho algo parecido a: «no acostumbra a ser una tarea fácil escribir un buen trabajo». Sin embargo, ahora se disponía a escuchar las dificultades, un tanto subterráneas, de mi proyecto de tesis.

Le conté que tenía mucha información pero que en un inicio no sabía cómo relacionarla y organizarla y que había llegado a pensar que no lo lograría, pues estaba haciendo un esquema de contenidos que me había tomado más tiempo del que realmente dediqué a la escritura. También comenté que me detuve en analizar los errores que tuve en la primera versión del apartado, pero que me costaba mucho llevar a cabo las modificaciones necesarias; entonces, como ejemplo, le expliqué mi conversación con Aurora.

Mientras observaba que Daniel realmente me escuchaba, no pude evitar pensar que estaba confiándole mucha información y que esperaba una orientación por su parte.

Después de atender la llamada número dos desde que habíamos iniciado la reunión, Daniel me contó que le había recordado su propia situación, cuando él estaba preparando su proyecto doctoral, aunque su director le exigió cambiarlo completamente en tres ocasiones.

Me explicó que, en la tercera versión del proyecto, descubrió que le había resultado muy útil darse cuenta de cómo revisaba y corregía sus propios escritos. También me comentó que le parecía muy bien que reflexionara sobre cómo organizar mejor los contenidos en el texto y que, si aprendía a hacerlo de forma cada vez más detallada, me resultaría más fácil detectar modos de proceder poco útiles, o al revés, aquello que me permitía avanzar en el texto. Añadió que conocerse a uno mismo como escritor es la mejor manera de controlar la ansiedad ante situaciones de escritura que resultan complejas.

Me despedí de mi director con un «gracias Daniel», que ahora me resultaba distinto, más cercano quizás. Cerré la puerta del despacho y no surgió el laberinto de preguntas, sino que dibujé en mi mente un camino con recorridos novedosos, otros más conocidos, y preví algunos insospechados, pero sin lugar a dudas me sentía dispuesta a explorarlos.

Qué podemos observar y qué podemos sugerirle a Lucía en este punto

En la etapa anterior, se han hecho presentes los siguientes elementos:

- ♦ El proceso de composición escrita: la lectura y escritura para comunicar.
- ♦ El conocimiento de los pensamientos y afectos vinculados a los propios procesos de escritura.
- ♦ La relación con el director de tesis.

El proceso de composición escrita: la lectura y escritura para comunicar

En primer lugar, cuando Lucía se dispone ya a escribir su texto –un texto que tiene la finalidad de comunicar–, planifica lo que escribirá atendiendo casi de forma exclusiva a la información disponible y atendiendo muy poco a la situación comunicativa, con lo que empieza a escribir sin tener claro el objetivo que pretende alcanzar al comunicarse con el lector.

En segundo lugar, Lucía dispone de una gran cantidad de información que le resulta difícil integrar en el texto sin que éste resulte una simple yuxtaposición de párrafos. Sin un objetivo claro, le resulta difícil disponer de criterios para discernir cuáles son los contenidos más relevantes y cuáles son complementarios.

En tercer lugar, y estrechamente vinculado con lo que acabamos de decir, la estructura del texto resulta confusa para un lector externo (en este caso, Aurora) que percibe que la información no se presenta adecuadamente integrada. Ello representa un problema característico del

perfil de puzzle: un escrito formado por una serie de fragmentos de información no relacionados entre sí, lo que implica un bajo nivel de coherencia textual (véase el segundo capítulo). Después de la orientación de Aurora, a Lucía le fue posible escribir un texto más integrado y con una organización más clara para el lector, debido a la toma de conciencia acerca de:

1. La necesidad de esclarecer el objetivo de escritura y, en función del mismo, obtener criterios para ajustar y vincular la nueva información a los demás contenidos del texto y viceversa.
2. La importancia de explicar al lector qué temáticas serían abordadas y los motivos de ello, es decir, desarrollar un metadiscurso (véase el primer capítulo).

En cuarto lugar, destaca la dificultad que supone para Lucía adoptar el rol de lector. Ella detecta que «algo» no funciona en su texto, pero no puede discernir de qué se trata, ni tan sólo leyéndolo en voz alta. La decisión de pedir ayuda a Aurora para mejorar el texto en el proceso de elaboración fue, en este caso, muy acertada. Tal como proponíamos en los capítulos segundo y tercero, la consulta a otras personas que puedan aportarnos opiniones informadas y debidamente argumentadas acerca del mismo, es una tarea útil y a menudo necesaria si se desea escribir un texto con la intención de comunicar a una comunidad académica.

El conocimiento y la conciencia sobre los pensamientos y afectos asociados al proceso de escritura

Tal como argumentamos en los capítulos segundo y quinto, este tipo de conocimiento es fundamental para construir una autoimagen positiva y ajustada como escritor. Además, en el caso de Lucía, tanto los comentarios de Aurora como la orientación de Daniel contribuyen de forma decisiva a aumentar este conocimiento.

Así, cuando Lucía no identifica las fracturas en la estructura de su texto, la sugerencia de Aurora de reflexionar acerca de los pasos seguidos y los pensamientos vinculados a la realización del esquema de contenidos es una ayuda para la toma de conciencia sobre el proceso seguido por Lucía al escribir. *Hablar sobre la escritura* es, en este caso, el recurso utilizado. También la lectura de tesis doctorales vinculadas a su tema con el fin de detectar la estructura del texto implica un tipo de lectura que hemos caracterizado como *leer para escribir* (véase el segundo capítulo).

Algo parecido sucede en la reunión con el director, quien confirma la utilidad de las actividades llevadas a cabo y subraya la relación de dichas actividades con el producto final.

La relación con el director de tesis

La reunión con el director parece que supera las expectativas de Lucía, por cuanto Daniel no sólo le ofrece ayuda en el ámbito del producto, sino que también se refiere al proceso de escritura.

Además, también se refiere a los aspectos afectivos, explicándole que el conocimiento sobre el proceso le permitiría disminuir los niveles de ansiedad ante los problemas que se le presentan durante el desarrollo de un texto.

Puede que ésta parezca una situación ideal, algo alejada de lo que es habitual, pero en este caso probablemente fue propiciada por la misma Lucía cuando decidió acudir a la reunión con su director habiendo explorado posibles soluciones, con un discurso elaborado y argumentado sobre el texto y sus motivos, y con un texto ostensiblemente mejorado.

Una historia de tango sumergida (perfil buzo)

Como buen argentino, Martín es un apasionado del tango. Desde que era un crío lo escuchaba en casa de sus padres y recuerda con cariño que sus abuelos se levantaban de la mesa después de las comidas familiares para ponerse a bailar al son de las antiguas milongas. Cuando fue el momento de decidir hacia dónde quería encaminar su carrera profesional, el camino ya estaba trazado.

Comenzó, pues, sacando provecho de sus estudios de piano con una diplomatura en música popular argentina que le supo a poco, así que continuó con la licenciatura de sociología. Al mismo tiempo, continuó sus estudios de piano especializándose en tango como discípulo de Horacio Salgán, uno de los grandes maestros todavía en activo en Buenos Aires. Hace un par de años, con la licenciatura ya terminada y habiendo iniciado una trayectoria profesional como pianista en el circuito tanguero de Buenos Aires, Martín empezó a interesarse por la relación del tango con la representación de la identidad nacional argentina. De esta forma, nuestro protagonista llega a cursar sus estudios de doctorado en sociología, enfrentándose por vez primera a la escritura de un trabajo de investigación.

Primera etapa. El chapuzón: ¡qué fácil es!

Después de dedicar unas semanas a la selección y revisión de bibliografía relevante, Martín se encuentra a punto de abordar la escritura de su trabajo. Hoy se siente inspirado, así que se ha montado un pequeño despachito en la biblioteca con su portátil, sus libros y un café, y tiene intención de quedarse trabajando hasta tarde (es una suerte contar con bibliotecas que abren las veinticuatro horas). La ficción nos permite ver qué pasa por la mente de Martín durante el proceso de escritura del marco conceptual (véase el cuadro 1). Así, en la columna de la izquierda podemos leer lo que

va pensando y en la de la derecha lo que va escribiendo. Los números indican en qué orden debe leerse cada entrada y en cursiva aparece el texto que Martín va pensando o leyendo y escribiendo de forma simultánea.

Cuadro 1

LO QUE MARTÍN PIENSA	LO QUE MARTÍN ESCRIBE
[1] Vamos a ver, llegó la hora de la verdad. A ver cómo me sale, no estoy muy seguro, pero por lo menos me siento inspirado, a ver cómo va [...] Tenemos por un lado el tango y por otro la identidad nacional argentina, mmm..., complicado [...] ¿por dónde empiezo? Bueno, quizá con el <i>tango</i> , ¿no? Esta tarde me apetece más hablar de eso.	[2] <u>El tango</u>
[3] ¿Qué podría decir del tango? A ver, <i>definición</i> .	[4] Definición
[5] Claro, pero ¿definición desde dónde? ¿Desde la música? <i>¿El tango como género musical?</i>	[6] Tango como género musical
[7] ¿O desde la antropología: el tango como símbolo de una identidad argentina?	[8] Tango como símbolo de una identidad argentina
[9] Bueno, creo que voy a empezar por la primera definición, aunque, ahora que lo pienso, en esta distinción aparecen las aproximaciones al tango en cuya confluencia deberá situarse mi investigación, esto puede ir bien para la introducción. A ver, cómo lo pongo, mmm..., primero una frase introductoria: <i>El objetivo de este trabajo es conocer</i> , no, mejor explorar, <i>explorar la relación entre el tango y la identidad nacional argentina</i> . Bueno, ¡ya está! <i>Para ello, nos adentraremos en las particularidades del tango como género musical y como símbolo de una identidad argentina</i> .	[10] <u>Introducción</u> : El objetivo de este trabajo es conocer, [tacha] conocer explorar la relación existente entre el tango y la identidad nacional argentina. Para ello, nos adentraremos en las particularidades del tango como género musical y como símbolo de una identidad argentina.
[11] Bueno, de momento empezaré recopilando las notas señaladas en las	[12] «Fijando como punto de partida la <i>country-dance</i> inglesa, la encontra-

diferentes lecturas, vamos con la primera línea: el tango como género musical. Tengo más libros aquí y me apetece más seguir con esto hoy. Vamos a ver, empezaré con los orígenes del tango. Creo que Horacio Salgán (2001) dice algo sobre eso [busca en uno de sus libros] [...] sí, aquí está, podría decir que *Fijando como punto de partida la country-dance inglesa, la encontramos acogida con interés en Francia a finales del siglo XVII; pasa luego a América, donde se la documenta transformada ya en contradanza cubana en el siglo XIX. Ésta produce dos especies: una de ellas, la de 2 por 4, da origen a la habanera [...] La habanera es llevada a Europa y tiene gran aceptación; la versión estilizada, convertida en baile de salón, llega al Río de la Plata, donde se instala entre las danzas triunfantes.*

[13] [...] Ah, creo que Pelinski (2000) también habla del origen del tango, a ver si lo encuentro [...] Ya está, dice [...] bueno, es un poco largo, mejor lo parafraseo y lo resumo: *Pelinski sitúa el nacimiento del tango «en los burdeles de los arrabales porteños entre inmigrantes y criollos llenos de esperanzas e incertidumbres».*

[15] Esto está ligado a la propuesta de Barboza (2005) [busca entre sus artículos]. Acá está. *Propone que existen dos modelos para la construcción de la identidad argentina, el modelo del gaucho y el modelo del tango, que se distinguirían en términos de espacio y tiempo. El modelo del gaucho se asociaría al campo y a un pasado originario, mientras que el modelo del tango se asociaría a la ciudad y a las dificultades del presente del inmigrante marcado por la pérdida de sus raíces.*

[17] Así, bueno [...] Hidalgo [busca el libro] [...] Hidalgo (2001) comenta

mos acogida con interés en Francia a finales del siglo XVII; pasa luego a América, donde se la documenta transformada ya en contradanza cubana en el siglo XIX. Ésta produce dos especies: una de ellas, la de 2 por 4, da origen a la habanera [...] La habanera es llevada a Europa y tiene gran aceptación; la versión estilizada, convertida en baile de salón, llega al Río de la Plata, donde se instala entre las danzas triunfantes.»

[14] Pelinski (2000) sitúa el nacimiento del tango «en los burdeles de los arrabales porteños entre inmigrantes y criollos llenos de esperanzas e incertidumbres».

[16] Barboza (2005) propone que existen dos modelos para la construcción de la identidad argentina, el modelo del gaucho y el modelo del tango, que se distinguirían en términos de espacio y tiempo. El modelo del gaucho se asociaría al campo y a un pasado originario, mientras que el modelo del tango se asociaría a la ciudad y a las dificultades del presente del inmigrante marcado por la pérdida de sus raíces.

[18] El tango argentino nació probablemente en la década de 1806 como

alguna cosa: *El tango argentino nació probablemente en la década de 1806 como una forma distinta de bailar las danzas populares de la época [...] la forma distinta consistía en el carácter procaz que se imprimía a la danza y una cierta imitación de los quiebres propios del candombe.*

una forma distinta de bailar las danzas populares de la época [...] la forma distinta consistía en el carácter procaz que se imprimía a la danza y una cierta imitación de los quiebres propios del candombe.

[19] Ahí lo que dice Barboza (2005) también es relevante en el sentido de que *el tango es producto del enlace entre culturas porque los inmigrantes se apropiaron del mismo y le dieron forma a partir de la nostalgia del exilado.*

[20] El tango es producto del enlace entre culturas, ya que los inmigrantes se apropiaron del mismo y le dieron forma a partir de la nostalgia del exilado.

[21] Claro, y acá podría introducir nuestra idea de que *esta nostalgia pasó a formar parte del carácter porteño, tal como demostraremos con los resultados obtenidos en este estudio.*

[22] Esta nostalgia ha pasado a formar parte del carácter porteño, tal como demostraremos con los resultados obtenidos en este estudio.

Martín se ha enfrascado en la escritura y, sin darse cuenta, la biblioteca del congreso ha puesto un platito con galletitas y un mate cocido sobre su mesa. Son las siete de la mañana y, al darse cuenta de ello, Martín siente todo el cansancio acumulado en esa sesión de trabajo. Decide irse a casa y dormir un poco. Se va con la sensación de haber avanzado bastante y de contar ya con una parte importante del texto ya escrito.

Qué podemos observar y qué podemos sugerirle a Martín en este punto

Parece que nuestro escritor ha tenido buenas sensaciones en esta primera sesión de trabajo. Como hemos hecho con Lucía, en esta sección pretendemos analizar atentamente la forma en que ha comenzado a escribir su texto para conocer hasta qué punto su confianza se corresponde con la eficacia y, llegado el caso, proponer formas de proceder alternativas y más eficientes.

Los aspectos sobre los que podemos realizar observaciones son los siguientes:

- ♦ Planificar, escribir y revisar: actividades diferenciadas pero recurrentes.
- ♦ Las citas en los textos académicos y la intertextualidad.
- ♦ Percepción de competencia.

Planificar, escribir y revisar: actividades diferenciadas pero recurrentes

Martín comienza a escribir directamente a partir de una pequeña reflexión sobre el tema. La falta de planificación denota una representación poco compleja de la tarea, centrada en el desarrollo del contenido sobre el que

se escribe. Esto puede indicar que Martín entiende que la escritura sirve para decir el conocimiento más que para transformarlo. Veremos si esta forma de entender la escritura le sirve para un texto como el que está escribiendo y le da buenos resultados.

De acuerdo con lo que se ha venido comentando a lo largo de todo el libro, sospechamos que Martín deberá ir revisando su idea de lo que es y lo que implica escribir para, progresivamente, acercarse a la concepción de que la redacción de textos complejos y dialógicos requiere un abordaje reflexivo y consciente.

De hecho, como él mismo observa, esta primera versión del texto no es más que una recopilación más o menos ordenada de las anotaciones que ha ido realizando previamente durante la lectura de las fuentes utilizadas. El texto que escribe, por tanto, correspondería a una escritura de elaboración cuyo potencial epistémico hemos podido constatar con detalle en el proceso de elaboración del proyecto de tesis de Lucía. En esta primera aproximación a la escritura, es poco frecuente encontrar la voz propia del autor, sobre todo en el caso de investigadores noveles, para quienes el desarrollo de dicha voz va ligado tanto a la adquisición de conocimientos sobre el tema como a la de conocimientos condicionales relativos al mismo proceso de investigación y de composición.

Para reconducir la situación, y para evitar algunos problemas con los que previsiblemente se va a encontrar, Martín podría planificar a partir de esta primera versión del texto, tal como se indica en el segundo capítulo, entendiendo que esta primera versión todavía no constituye un texto para ser leído, sino que se trata de un escrito para uno mismo a partir del que se puede elaborar un esquema inicial que recoja la estructura global del texto; esquema que, a su vez, también debería considerarse un documento de trabajo susceptible de ser modificado durante el proceso de composición.

Las citas en los textos académicos y la intertextualidad

Lo que se acaba de comentar le permitiría, además, articular las citas ordenadamente, de forma que construyan un entramado representativo del diálogo propio del área de conocimiento correspondiente en lugar de citar los artículos que le suenan a medida que va enlazando ideas asociativamente. Así pues, podríamos decir que la planificación previa le permitiría construir un diálogo con los distintos autores referenciados. En este diálogo resultará indispensable que, a partir de las propias elaboraciones, Martín logre plasmar su voz en el texto, algo que, por el momento, no hemos observado debido a que ha dado prioridad a la información bibliográfica obtenida. Será necesario que Martín tome conciencia de que para lograr que distintas fuentes de información se articulen en el propio texto, es decir, para conseguir la intertextualidad de la que hablamos en el primer

capítulo, es preciso desarrollar una línea argumentativa que permita dar su justo lugar a cada una de las voces presentes en el texto.

Percepción de competencia

Emocionalmente hablando, además de poner en juego estas estrategias y constatar su utilidad, Martín dejaría de considerar que la calidad del texto depende de factores ajenos a él como la inspiración, o el texto mismo («A ver cómo me sale, no estoy muy seguro pero por lo menos me siento inspirado, a ver cómo va»). Todo ello redundaría en una mayor y más justificada sensación de competencia.

Segunda etapa. A 300 metros de profundidad: ¿qué está pasando?

En los días siguientes Martín sigue escribiendo, un poco sorprendido de que, a pesar de las advertencias de sus profesores sobre la complejidad de escribir un texto científico, el proceso esté siendo tan fácil. Tiene ya unas treinta páginas escritas y se las ha enviado a Adriana, su directora, para que las revise. Nos acercamos a Martín justo en el momento en que se encuentra con ella para comentar el texto escrito hasta el momento.

MARTÍN: Y bueno, Adriana, ¿qué te pareció? Es sólo un primer esbozo pero...

ADRIANA: Sí, eso me pareció. A ver, está bien, para un primer esbozo está bien, surgen ideas interesantes... pero la lectura me resultó un poco difícil, es complicado sobre todo identificar a qué apartado corresponde lo que me dejaste leer, por ejemplo: ¿se trata de un solo capítulo o de dos?

MARTÍN: Bueno...

ADRIANA: Me pareció que empezabas con un par de frases introductorias y pasabas directamente a hablar del tango desde su dimensión musical, lo cual ocupa la mayoría de las páginas entregadas. En algunos momentos hacés también referencia a la dimensión más antropológica del tango pero no lo hacés identificando claramente que cambiaste de tema.

MARTÍN: mmm...

ADRIANA: Quiero decir que no se aprecia claramente qué estructura relacional organiza la presentación de las ideas, ¿me entendés?

MARTÍN: Sí, tendría que haber como dos bloques y solamente hay uno con ideas mezcladas, ¿no?

ADRIANA: Tal cual. Miráelo de nuevo e intentá organizar las ideas de forma que la argumentación progrese más claramente para el lector. De hecho, lo que me entregaste es más bien un texto expositivo que un texto argumentativo, mmm..., no vi lo que pensás por ningún lado, incluís muchas citas, eso sí, y seguro que será interesante usarlas, pero no están enlazadas en un argumento propio...

MARTÍN: Está bien...

ADRIANA: Claro, en algunos momentos casi se trata de una enumeración de distintas ideas sobre un mismo aspecto, como al principio cuando hablas de los orígenes del tango. Apenas se encuentran conectores que indiquen al lector la relación que identificas entre cada aportación: ¿se complementan?, ¿se contradicen?

MARTÍN: Tenés razón.

ADRIANA: Ah, y revisá las citas, ¿sí? Estoy segura de que te olvidaste de incluir las referencias. [...] Bueno, ¿para cuándo me enviarás la siguiente entrega?

MARTÍN: Creo que te puedo enviar una nueva versión en un par de semanas.

ADRIANA: Perfecto, mmm..., también verás que señalé algunas cuestiones relacionadas con los tiempos verbales que utilizás, por ejemplo, cuando decís: «tal como demostraremos con los resultados obtenidos en este estudio». Utilizar el futuro queda un poco presuntuoso, es más apropiado decir algo como «tal como esperamos demostrar».

A partir de los comentarios de su directora, Martín se enfrenta ahora al reto de revisar el texto escrito hasta el momento (véase el cuadro 2).

Cuadro 2

LO QUE MARTÍN PIENSA	LO QUE MARTÍN ESCRIBE
[1] Bueno, a ver cómo hacemos lo que Adriana me pidió. Voy a buscar las notas que tomé durante la reunión [...] a ver, sí: tengo que organizar las ideas para que la argumentación sea más clara, revisar las citaciones y los verbos. Lástima, con la cantidad de hojas que ya tenía escritas, y yo que pensaba que la cosa iba saliendo bien... [...] Bueno, voy a leérmelo [Martín lee lo que ya tiene escrito] [...] Es verdad que está bastante embrollado, vamos a ver.	
[3] No sé, se me hace difícil reorganizar la información de cada tema porque ya había establecido relaciones entre los mismos y no las quisiera perder... Es que soy un desastre, y yo que pensaba que había sido fácil y mirá cómo me salió..., y yo entregándoselo a Adriana, ¡qué imagen habrá tenido	[2] Martín trabaja con el procesador de textos y empieza a cortar y pegar la información de cada apartado en documentos distintos, pero tiene dificultades.

de mí, Dios mío! Bueno, que no cunda el pánico, voy a continuar a ver si ahora me sale un poco mejor.

[5] Claro, pero ¿qué hago con la información que me serviría tanto para uno como para otro? Es que no lo veo, de verdad, no puedo [se desespera] lo mejor será empezar de nuevo intentando definir la organización del contenido desde el principio, así que esto lo empiezo de nuevo.

[4] Sigue intentando separar aquellos fragmentos relacionados con los aspectos musicales de aquellos más relacionados con la significación social del tango, pero sigue teniendo problemas.

Martín se conoce y sabe que no puede continuar en esas condiciones, así que decide irse al gimnasio para despejarse moviéndose un poco: *mens sana in corpore sano*, piensa.

Qué podemos observar y qué podemos sugerirle a Martín en este punto

En esta ocasión encontramos a nuestro escritor un poco menos satisfecho consigo mismo. Empiezan a aparecer dificultades vinculadas a los aspectos que comentábamos anteriormente (falta de planificación, representación poco compleja de la tarea) y Martín no sabe muy bien cómo resolverlas. Como hemos visto, la conversación con su directora ha resultado útil, ya que ésta le ha señalado los aspectos en los que el escritor debería centrar su revisión.

Los aspectos que hay que considerar en este momento son los siguientes:

- ♦ Organización del texto escrito.
- ♦ Representación de la tarea.
- ♦ Representación de las características generales y particulares del texto académico.

Organización del texto escrito

Uno de los aspectos clave tiene que ver con la organización de lo escrito, algo que Martín encuentra tremendamente complicado porque, al no haber planificado, no dispone de una estructura organizacional clara a partir de la que se puedan jerarquizar las ideas. Nada que objetar si se tiene claro lo que ya hemos avanzado en la primera etapa: que esta primera versión es sólo un primer esbozo a partir del que organizar la estructura del texto.

Representación de la tarea

Al enfrentarse a estas dificultades, los escritores con un perfil de buzo como Martín suelen considerar, como él mismo hace, que es mejor co-

menzar de nuevo y olvidar las versiones anteriores. Esta decisión es fruto de una valoración prematura y poco consciente del texto escrito (que no tiene en cuenta los objetivos y características de la comunidad de lectores a la que va dirigido el texto), lo cual les lleva a rechazar información/texto que podría resultar útil para sus objetivos. Al proceder de esta forma, existe el peligro de que se experimenten sentimientos de poca competencia y que se vaya construyendo una autoimagen negativa como escritor.

Para resolver este problema, Martín debería leer su texto como si fuera ajeno, ello le ayudaría a escapar a esa mirada «sumergida» y contemplar lo que ha escrito desde arriba, por así decirlo. Logrando una perspectiva diferente, el texto escrito podría operar como punto de inicio de una planificación más reflexiva, que le permitiría, a la vez, seleccionar aquellos puntos que le pueden resultar útiles para el desarrollo del texto.

Representación de las características generales y particulares del texto académico

Otro de los comentarios de Adriana está relacionado con la tipología textual, indicando que el texto escrito hasta el momento es más un texto expositivo que argumentativo. Ante esto, Martín se confunde probablemente porque no tiene presentes las convenciones del texto académico y, por tanto, le faltan esos puntos de referencia que facilitan la organización del escrito. Así, Martín necesita saber que un texto como el que propone —expositivo y argumentativo—, además de construirse integrando citas que sustentan y que muestran la relevancia de las ideas que el autor va elaborando, también requiere de conectores que garanticen la continuidad informativa en el texto. En este caso, será necesario utilizar conectores causales o consecutivos, así como operadores discursivos que recalcan cuál es la línea argumentativa que se sigue en el texto (véase al respecto el primer capítulo).

Tercera etapa. A 100 metros de profundidad: manos a la obra

El disgusto provocado por la mala experiencia de la última sesión de escritura le dura a Martín un par de días, momento en el que se encuentra anímicamente preparado para continuar con la reelaboración del texto. Sin embargo, la tarde en que decide ponerse manos a la obra sólo consigue modificar aspectos como la puntuación y sustituir algunas palabras, incluyendo sinónimos que le suenan mejor. Martín sabe que las indicaciones de su directora requieren de cambios estructurales y como se siente un poco inseguro sobre su capacidad para llevarlos a cabo le pide ayuda a Cristina, una amiga que ya defendió su tesis y que está encantada de ayudarle.

MARTÍN: Gracias por venir Cris, la verdad es que esta página en blanco me da más respeto que cuando empecé a escribir, todo me salió tan fácil el otro día...

CRISTINA: Es normal, ahora sabés que tenés que organizar tu escrito de forma muy clara para asegurarte de que quien lo lee sigue tu misma línea de pensamiento.

MARTÍN: Sí, pero si organizo tanto, ¿conseguiré que mi texto «suenen» igual de bien que el que escribí el otro día? Me da la sensación de que si lo controlo tanto no saldrá tan elegante...

CRISTINA: ¿Por qué no? Pensá que lo que controlás es el orden en que presentás la información, la elegancia de la que hablás parece tener más que ver con la elección de las palabras, pero existe también una elegancia que tiene que ver con el argumento, y ésa es la que te asegurarás si controlás muy bien qué dices, cómo, en qué momento y por qué.

MARTÍN: Bueno, vos sabés más cómo va esto, ¿no? Así que debe de ser verdad.

CRISTINA: Claro que sí, bueno, dale, ¿empezamos?

MARTÍN: Empezamos. A ver...

CRISTINA: Primero de todo, si te parece, vamos a escribir en un papel aparte cuál es tu objetivo u objetivos (porque podés tener más de uno) de escritura.

MARTÍN:

[1] *Objetivo*, bueno, esto sí que lo había pensado [consulta el texto escrito] [...] *explorar la relación existente entre el tango y la identidad nacional argentina*.

[2] *Objetivo de escritura*: explorar la relación existente entre el tango y la identidad nacional argentina.

CRISTINA: Bueno, eso sería el objetivo del trabajo de investigación, ¿verdad? Pero tu objetivo al escribir el proyecto sería otro, ¿no?

MARTÍN: ¿Ah sí?

CRISTINA: Sí, tendría que ver con convencer a tus lectores de unas ideas que son las que defenderías en el trabajo. Esas ideas serían, primero, las hipótesis y luego las conclusiones, ¿sí?

MARTÍN: Creo que lo entiendo, mi objetivo tiene que ser algo así como convencer a los miembros del tribunal de mis ideas.

CRISTINA: No sólo a los del tribunal, sino a los miembros de la comunidad científica de la que quieres formar parte. ¿Sabés ya a partir de qué hipótesis trabajás?

MARTÍN: Bueno, tengo alguna, pero no estoy muy seguro...

CRISTINA: Está bien, no hace falta que tus hipótesis sean definitivas ahora, si tenés alguna, aunque sea inicial, ya podemos utilizarla para empezar a trabajar, luego podemos modificarla a medida que vayamos leyendo. Se trata de que analices qué es lo que han pensado al respecto otros autores para situarte

en una posición distinta o complementaria, formular tus hipótesis y diseñar tu estudio a partir de ahí.

MARTÍN:

[1] Está bien, de momento pongo las hipótesis que tengo ahora. A ver, de momento esto no es el objetivo de escritura [lo tacha], sino el objetivo de la investigación [corrige].

[3] *Objetivo de escritura: convencer a los lectores de que el tango forma parte de lo que se reconoce como identidad argentina y de que el tango imprime unas características determinadas a la imagen que los extranjeros tienen del carácter argentino.*

[2] *Objetivo de escritura de la investigación: explorar la relación existente entre el tango y la identidad nacional argentina.*

[4] *Objetivo de escritura: convencer a los lectores de que el tango forma parte de lo que se reconoce como identidad argentina y de que el tango imprime unas características determinadas a la imagen que los extranjeros tienen del carácter argentino.*

CRISTINA: Perfecto, ya sabemos por dónde empezar. Veamos ahora cómo es esa comunidad científica a quien dirigís el texto. Empecemos por tu directora: ¿qué aspectos creés que consideraría esencial encontrar en tu proyecto?

MARTÍN: Pues la verdad es que no me lo había planteado...

CRISTINA: Bueno, pues ya sabés por dónde seguir trabajando: tendrías que leer trabajos suyos sobre el tema y analizar qué aspectos considera importantes y, a la vez, identificar qué autores cita como referentes. Luego, tendrás que buscar los artículos que cite y leerlos para ir configurando el entramado intertextual que configura el horizonte de expectativas conceptuales de tus lectores potenciales.

MARTÍN: De acuerdo, me lo apunto para seguir leyendo. ¿Te parece que dejemos esto para una próxima sesión y continuemos con lo del esquema?

CRISTINA: Está bien, pero tené en cuenta que el esquema que podamos hacer ahora será solamente un documento de trabajo que deberás modificar a medida que vayas leyendo y clarificando tu idea sobre los aspectos que debes incluir en el trabajo para ajustarte a los lectores potenciales...

MARTÍN: Sí, bueno, pero de momento trabajemos sobre lo que hay escrito.

CRISTINA: Bueno, ¿qué grandes bloques de información podés identificar?

MARTÍN: Dos, hay dos grandes bloques: el que habla sobre el tango desde un punto de vista musical y el que habla del tango de forma ya ligada a la argentinidad.

CRISTINA: Bueno, una primera cosa: ¿qué es eso de la argentinidad? ¿Estás de acuerdo con la existencia de un perfil identitario común a todos los argentinos? Creo que estás hablando de cosas lo suficientemente complejas como para comenzar aclarando tus propios conceptos...

MARTÍN: Claro, a ver, yo creo que esto de la argentinidad es un estereotipo que realmente no existe si no es en forma de referentes culturales compartidos por la comunidad de argentinos. Ésa sería, como quien dice, la mirada desde la Argentina, pero la mirada desde el extranjero sí que identifica una argentinidad, que es precisamente el eje central de este trabajo. Lo que queremos hacer es encuestar a bastantes extranjeros para identificar qué aspectos asocian a esa identidad argentina y hasta qué punto el tango ha tenido algo que ver con la construcción de esa identidad vista desde fuera.

CRISTINA: Bueno, y todo esto ¿cómo lo traducís en puntos para tu esquema de trabajo? Ahora me hablaste ya de un estudio empírico, ¿verdad?

MARTÍN:

[1] Vamos a ver, *esquema de trabajo*, ¿no? Tendría dos partes: el *marco conceptual* y el *estudio empírico* [lo escribe] [...] y luego, por ejemplo, en el primero habría una primera parte sobre el *tango como género musical* y otra sobre el *tango como símbolo de la identidad argentina*.

[2] Esquema de trabajo

- ♦ Marco conceptual:
 1. El tango como género musical.
 2. El tango como símbolo de la identidad argentina.
- ♦ Estudio empírico.

CRISTINA: Sí, pero ¿no sería mejor incluir también un apartado o capítulo sobre la identidad en general? Es un tema muy importante y central para la construcción de tu argumentación y estaría bien aclararlo desde el comienzo. Lo podrías focalizar, por ejemplo, en la importancia de la construcción de la identidad en los países sudamericanos según los distintos propósitos políticos de cada momento: qué significó la identidad para los militares, qué significa ahora desde la voluntad de ganar independencia con respecto a la organización capitalista del comercio (MERCOSUR y todo eso)...

MARTÍN:

[1] Sí, podemos ver cómo queda, mmm... [tacha los títulos que había escrito anteriormente]...

[3] Entonces, ¿tendríamos dos o tres capítulos? [...] creo que mejor seguir con dos: *la construcción de la identidad en la Argentina* [lo escribe] [...] ¿y el segundo? Podría ser algo como: el *papel del tango en la definición de la argentinidad*. ¿Qué te parece?

Esquema de trabajo

- ♦ Marco conceptual:
- [2] ~~1. El tango como género musical.~~
- ~~2. El tango como símbolo de la identidad argentina.~~

- [4] 1. La construcción de la identidad nacional en la Argentina.
- 2. El papel del tango en la definición de la argentinidad.
- ♦ Estudio empírico

CRISTINA: Me parece más claro, ¿no? Ahora se trata de ver qué ideas de las que ya tenés escritas pueden ser útiles y para qué apartado lo pueden ser.

MARTÍN: Bueno, creo que la mayoría irían en el capítulo dos pero claro, todo depende de qué escriba en el capítulo uno, ¿verdad?

CRISTINA: Claro, y eso depende, a su vez, de aquello que tus referentes teóricos consideren relevante en este sentido.

MARTÍN: Creo que lo entendí, gracias Cristina, me ayudaste mucho. Ahora sé que debo continuar leyendo pero ya sé qué debo buscar en los artículos. ¿Te parece bien que te llame cuando ya tenga esto un poco más armado?

CRISTINA: Claro, Martín, cómo no. ¡Encantada de ayudar!

Después de su encuentro con Cristina, nuestro escritor tiene una idea mucho más clara de cómo debe proceder, así que esta vez le dejamos mucho más tranquilo.

Qué podemos observar y qué podemos sugerirle a Martín en este punto

En este caso, los aspectos sobre los que podemos reflexionar son los siguientes:

- ♦ Características del proceso de revisión.
- ♦ Representación de la tarea y del proceso de composición de textos académicos.
- ♦ Lectura guiada.

Características del proceso de revisión

Al principio, Martín intenta revisar lo que ha escrito, pero solamente se concentra en los aspectos locales (léxico y puntuación), y su conciencia de que el tipo de cambios que necesita hacer requieren un nivel más profundo de revisión le lleva a pedir ayuda a Cristina. Es una buena idea recurrir a un escritor más experimentado para que nos ayude a tomar conciencia de los aspectos en los que debemos basarnos para tomar decisiones.

Cristina tiene mucha razón cuando le señala a Martín que hay dos tipos de elegancia, la que se consigue con la elección de las palabras y la que se consigue mediante la argumentación. Como ella misma indica, esta última se consigue gracias a la elección y distribución consciente e intencional de la información. De hecho, una de las características esenciales de un texto científico tiene que ver con la guía del lector a través de la información. Esa guía toma la forma de comentarios que, a lo largo del texto, advierten al lector de por qué se ha decidido enfocar el tema desde unas ciertas perspectivas y no desde otras, de qué información encontrará a continuación y de qué relaciones el autor establece entre aquella información y la que se presentó previamente, etc.

Representación de la tarea y del proceso de composición de textos académicos

Es importante destacar que una de las dificultades con las que se enfrenta Martín tiene que ver con desenredar las conexiones entre las ideas que ya había ido presentando de forma relacionada. Esto puede ser consecuencia de la falta de planificación que, por un lado, no le permite identificar con qué apartado está relacionada cada una de las ideas que propone desde un principio y, por otro lado, tampoco le permite contar con criterios claros para identificar, en el texto ya escrito, qué está relacionado con qué. Una vez más, la resolución de este problema pasa por entender la escritura académica como un proceso complejo que requiere de la toma de decisiones de forma consciente e intencional sobre la base de los objetivos de escritura, la representación de la situación discursiva y el texto ya escrito. Así evitaremos la idea de que la escritura escapa a las propias capacidades de gestión, lo cual puede conducir al bucle negativo que conlleva sensación de incapacidad y desemboca en la asociación de rechazo y ansiedad a la tarea de escribir. Como vimos en el quinto capítulo, esto solo puede derivar en la escritura de textos de poca calidad y en la consecuente pérdida del interés por escribir.

Lectura guiada

Por último, uno de los aspectos que más útiles le serán a Martín tiene que ver con la caracterización del conocimiento compartido con los lectores potenciales y con tener eso en cuenta para determinar qué información debe incluirse en su trabajo. Las indicaciones de Cristina de que empiece a leer artículos de su directora, fijándose en las referencias más citadas, es una buena clave para iniciar un proceso de planificación efectivo como el que, estamos seguros, Martín será capaz de desarrollar.

Sobrevolando territorio desconocido (perfil helicóptero)

La investigación que veremos desarrollar a Esther también está relacionada con el arte, pero en este caso con la literatura. Partiendo de la filología, llegó a interesarse tanto por los estudios literarios que decidió continuar con el programa de doctorado en literaturas y culturas. Una de las asignaturas de dicho doctorado versaba sobre literatura australiana de los siglos XIX y XX, y a Esther le había fascinado descubrir que la llegada al nuevo mundo había permitido a las escritoras de este lugar construir un nuevo concepto de feminidad que rompía totalmente con la moral victoriana. Uno de los aspectos que indicaban esta ruptura tenía que ver con la crítica a una organización patriarcal del espacio que confinaba a la mujer a la domesticidad (es decir, a las áreas más privadas de la casa) y que limitaba su acceso y disfrute del exterior.

Más adelante, en la asignatura centrada en la literatura norteamericana, nuestra protagonista se encontró con la obra de dos autoras que podía

vincularse a la problemática espacio-individuo a la que también se referían las escritoras australianas. Se trata por un lado, del relato *The Yellow Wallpaper* (1892) de Charlotte Perkins Gilman (1860-1935), una relevante escritora de ficción y ensayo y una reformista social a favor del sufragio femenino y la independencia económica de la mujer. Por otro lado, la obra autobiográfica de Mabel Dodge Luhan (1879-1962) la había fascinado; miembro de la comunidad intelectual de Greenwich Village (Nueva York) de principios del siglo veinte, Luhan escribió ampliamente sobre su experiencia en los distintos espacios arquitectónicos y paisajísticos que fue atravesando a lo largo de su vida hasta llegar a la plenitud viviendo en una comunidad de indígenas americanos en el desierto de Taos.

Esther se sintió tan fascinada por el conjunto de coincidencias en la personalidad y la obra de Gilman y Luhan que decidió escribir su tesis sobre el uso que ambas autoras hicieron del lugar físico y político como recurso literario para expresar la dificultad de construir un *self* femenino en la Norteamérica victoriana.

Como hicimos con Martín, vamos a acompañar también a Esther en su proceso de composición.

Primera etapa. El plan inalcanzable

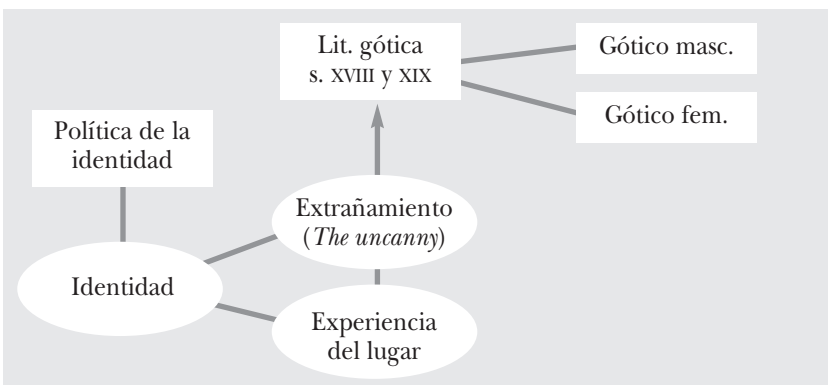
Después de unos meses buscando y leyendo bibliografía y una vez consultados algunos profesores expertos en el tema, ya está preparada para iniciar la planificación del contenido de su tesis. La encontramos en casa, después de comer, trabajando en su habitación (véase el cuadro 3).

Cuadro 3

LO QUE ESTHER PIENSA	LO QUE ESTHER ESCRIBE
[1] Vale, a ver, el Dr. Stratford me recomendó que empezara a escribir, pero bueno, no puedo hacerlo si no sé antes qué es lo que voy a escribir, ¿no? Así que a ver qué hacemos, Esther [...] creo que lo mejor es que intente escribir un índice de los contenidos que vamos a tratar, así tendré una idea clara de qué tengo que escribir para cada apartado. Lo primero es escribir el objetivo del trabajo, a ver: <i>Este trabajo pretende analizar el uso que Charlotte P. Gilman y Mabel D. Luhan hicieron del lugar para expresar la dificultad de construir un self femenino auténtico en la Norteamérica victoriana.</i>	[2] Este trabajo pretende analizar el uso que Charlotte P. Gilman y Mabel D. Luhan hicieron del lugar para expresar la dificultad de construir un <i>self</i> femenino auténtico en la Norteamérica victoriana.

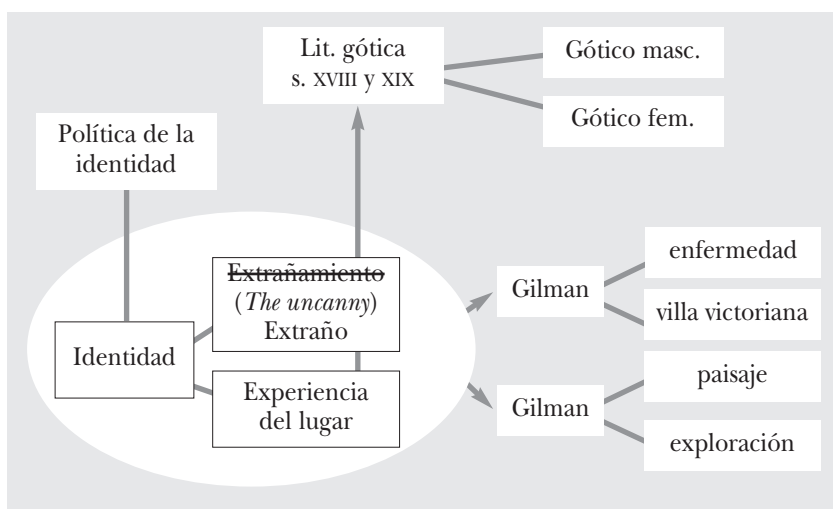
[3] Ya está. Ahora a por el índice, a ver [...] bueno, creo que por el momento me iría bien trabajar de forma más general sobre bloques de contenido, a ver [Esther va trazando el esquema que aparece más abajo]

ESTHER: El concepto de extrañamiento (*the uncanny*) es central para mi investigación, [escribe «Extrañamiento (*the uncanny*)»], y también puede relacionarse con la literatura gótica producida en la Inglaterra del siglo dieciocho y diecinueve [escribe «Lit. gótica s. XVIII & XIX»], pues en ese contexto también se trataba de obras escritas por mujeres [escribe «Gótico masc.» y «Gótico fem.».]. Dichas obras, desde una crítica literaria cultural y feminista como la que adoptamos, se interpretan como intentos de manifestar el descontento femenino para con el lugar que la sociedad les había destinado. Bueno, además del extrañamiento, tenemos como foco central la identidad [escribe «identidad»], de la que la literatura gótica es una exploración, y que, a su vez, podemos utilizar como justificación de la relevancia de nuestro trabajo. [...] mmm..., es decir, si consideramos nuestra investigación como un trabajo enmarcado en lo que se llama política de la identidad [incluye este concepto en el esquema] podemos justificarla dada la necesidad de conocer las estrategias que las escritoras utilizaron en distintas épocas para poner de manifiesto su desacuerdo con el rol que se les había construido. Más concretamente, la estrategia de escritura en la que nos centraremos está relacionada con la experiencia de lugar [escribe «experiencia del lugar»].



ESTHER: Vale, creo que aquí tenemos los conceptos claves: extrañamiento, identidad y experiencia del lugar. Los marcaré bien para que se vea claro que son centrales [Esther traza un círculo]. Primero me falta especificar que los tres

conceptos centrales los exploraré en relación con la obra de dos autoras, Gilman y Luhan [incluye sus nombres en el esquema] y que en la obra de cada una veremos cómo se abordan de manera distinta los aspectos relacionados con el extrañamiento o con lo extraño, que quizá es más adecuado [tacha «extrañamiento» y escribe «extraño»]. Vale, en Gilman veremos lo extraño vinculado a la enfermedad mental [escribe «enfermedad»] y en Luhan estará ligado a la exploración de paisajes desconocidos [escribe «exploración»] [...] Además, en cuanto al lugar, tenemos que en Gilman veremos la villa victoriana [incluye este concepto en el esquema] y en Luhan veremos el paisaje, el lugar abierto [escribe «paisaje»].



ESTHER: Ahora sí que tengo una visión general de los temas que debería incluir en el trabajo, pero claro, tengo que detallarlo más porque así como está, todavía no sé por dónde empezar. Podría empezar haciendo el índice, ¿no? A ver [...] mmm... De entrada ya veo que me referiré a dos períodos históricos diferentes: aquel en el que surge el género gótico (la Inglaterra de los siglos dieciocho y diecinueve) y aquel en el que se sitúan las autoras analizadas (la Norteamérica de finales del siglo diecinueve y principios del veinte). Esto debería reflejarse en la exposición, pero ¿cómo? [...] bueno, voy a ver si puedo identificar una evolución en los tres conceptos centrales a lo largo de esas dos épocas [...] mmm..., parece que sí, entonces, ¿cuál de ellos elijo como eje central? [...] creo que la reflexión sobre la identidad va muy ligada al extrañamiento y a la experiencia del lugar, así que no voy a utilizar este concepto como eje central de la exposición, ya irá saliendo por referencia a lo largo del trabajo... (Véase el cuadro 4.)

Cuadro 4

LO QUE ESTHER PIENSA	LO ANOTACIONES DE ESTHER
[1] [...] de momento sé que debería haber dos capítulos: uno que trate sobre <i>el constructo de lo extraño (the uncanny)</i> vinculado al género gótico.	<u>Índice</u>
[3] y otro sobre <i>la recuperación de lo extraño en la Norteamérica victoriana</i> .	[2] 1. El constructo de lo extraño (<i>the uncanny</i>).
[5] también debería haber un apartado sobre <i>lo extraño en la arquitectura y el paisaje</i> , pero no tengo claro si debería ser un apartado dentro de alguno de los otros dos capítulos o un capítulo en sí mismo, ya veré, de momento lo señalo aparte.	[4] 2. La recuperación de lo extraño en la Norteamérica victoriana.
[7] Vale, a ver, si no planifico mejor lo que deberá contener cada capítulo no me veo capaz de ponerme a escribir, así que ya sé lo que debo hacer. A ver, primero voy a intentar clarificar el constructo de lo extraño, a ver [Esther consulta un libro] [...] Morris (1985) apunta que este concepto es <i>uno de los subtipos de terror en la clasificación de Freud</i> , y « <i>que en realidad no es nada nuevo o desconocido, sino algo familiar y establecido durante mucho tiempo en la mente, y del que la mente se ha alienado a través del proceso de la represión</i> ».	[6] 3. Lo extraño en la arquitectura y el paisaje.
[9] Por otro lado, y de forma relacionada, Vidler (1996), habla de <i>the uncanny</i> definiéndolo como « <i>un distanciamiento de la realidad producido por esta misma realidad</i> » que caracteriza la angustia moderna y que deviene pública en forma de metrópolis con la llegada del capitalismo industrial.	[8] <u>Lo extraño</u> Morris (1985) uno de los subtipos de terror en la clasificación de Freud, y «que en realidad no es nada nuevo o desconocido, sino algo familiar y establecido durante mucho tiempo en la mente, y del que la mente se ha alienado a través del proceso de la represión».
[11] Estas dos citas representan las dos acepciones del término según se aplican a los dos momentos históricos que vamos a estudiar. Eso, voy a apunarlo porque a lo mejor me va bien para la introducción. A ver, ¿cómo lo	[10] Vidler: «un distanciamiento de la realidad producido por esta misma realidad» (1996, p. 6) que caracteriza la angustia moderna y que deviene pública en forma de metrópolis con la llegada del capitalismo industrial.
	[12] Estas dos citas representan las dos acepciones del término según se aplican a los dos momentos históricos que vamos a estudiar.

he dicho? *Estas dos citas representan las dos acepciones del término según se aplican a los dos momentos históricos que vamos a estudiar.*

[13] Bueno, de momento lo corto y lo pongo debajo del título del primer capítulo, para ver qué hago con esto más tarde.

[14] Índice

1. El constructo de lo extraño (*the uncanny*):

- ♦ Morris (1985) uno de los subtipos de terror en la clasificación de Freud, y «que en realidad no es nada nuevo o desconocido, sino algo familiar y establecido durante mucho tiempo en la mente, y del que la mente se ha alienado a través del proceso de la represión».
- ♦ Vidler: «un distanciamiento de la realidad producido por esta misma realidad» (1996, p. 6) que caracteriza la angustia moderna y que deviene pública en forma de metrópolis con la llegada del capitalismo industrial.
- ♦ Estas dos citas representan las dos acepciones del término según se aplican a los dos momentos históricos que vamos a estudiar.

2. La recuperación de lo extraño en la Norteamérica victoriana.

3. Lo extraño en la arquitectura y el paisaje.

De esta forma, Esther va poco a poco construyendo el esqueleto de lo que habrá de ser su tesis doctoral. Después de prácticamente un mes de trabajo concienzudo, añadiendo y resituando información, y tras haber aplazado en tres ocasiones la reunión con su director, llega a la siguiente versión del índice, que ella considera prácticamente definitiva. Así que, cuando la reunión tiene lugar, Esther sigue sin poder entregar ni una línea.

1. El constructo de lo extraño (*the uncanny*)

1.1. *Lo extraño en la literatura gótica de la Inglaterra de finales del s. XVIII*

1.1.1. El gótico masculino

1.1.1.1. *El castillo de Otranto* de Horace Walpole (1764)

1.1.1.2. *El monje* de Mathew Gregory Lewis (1796)

1.1.2. El gótico femenino

1.1.2.1. *El romance en el bosque* (1791) y *Los misterios de Udolfo* de Ann Radcliffe (1794)

- 1.1.2.2. *Frankenstein* de Mary Shelley (1818)
- 1.1.2.3. *Cumbres borrascosas* de Emily Brontë (1847)
- 1.1.2.4. *Jane Eyre* de Charlotte Brontë (1847)
- 1.2. *Lo extraño como manifestación de la preocupación sobre la identidad.*
- 1.2.1. La identidad en el Romanticismo
- 1.2.1.1. La angustia existencial
- 1.2.1.2. El miedo a lo desconocido
- 1.2.2. La preocupación masculina sobre la identidad
- 1.2.3. La preocupación femenina sobre la identidad
- 2. La recuperación de lo extraño en la Norteamérica victoriana**
- 2.1. *Lo extraño y la búsqueda de la tierra prometida*
- 2.1.1. Los espacios abiertos
- 2.1.2. La domesticidad femenina en la sociedad victoriana
- 2.2. *Lo extraño y la ciencia médica*
- 2.2.1. El diagnóstico de histeria
- 2.2.2. Relecturas de la enfermedad femenina
- 3. La proyección de lo extraño en la arquitectura y el paisaje**
- 3.1. *El gótico inglés del s. XVIII*
- 3.1.1. Castillos
- 3.1.2. Jardines
- 3.2. *La urbanización del espacio a finales del s. XIX*
- 3.3. *Lo extraño y la experiencia de lugar*
- 3.3.1. La villa en *The Yellow Wallpaper* de Gilman
- 3.3.2. La casa y el paisaje en el relato autobiográfico de Luhan

DR. STRATFORD: Hola, Esther, ¡cuánto tiempo! ¿Cómo te ha ido?

ESTHER: Bien, bien, estoy contenta porque creo que he conseguido escribir un índice que se acerca bastante al definitivo [Esther le entrega a su director una copia del índice y éste dedica unos minutos a leerlo].

DR. STRATFORD: Bueno, parece que has estado revisando algunos de los artículos que te recomendé, ¿verdad? Por ejemplo el de Vidler (1996)...

ESTHER: Sí, y me pareció muy interesante, creo que me va a servir mucho...

DR. STRATFORD: A ver, sí, este índice me parece muy detallado..., creo que puedo adivinar qué contenido piensas incluir en cada apartado. Tal vez los dos últimos puntos del primer capítulo, el 1.2.2 y el 1.2.3 podrían juntarse en un solo punto. ¿Crees que tendrás tanta información para diferenciarlos? Y además, ¿tiene sentido hacerlo?

ESTHER: Sí, creo que tiene razón; mejor los integro y así resulta más fácil mostrar las diferencias, ¿no?

DR. STRATFORD: Claro, y ¿has podido escribir alguna cosa?

ESTHER: La verdad es que me concentré tanto en la organización del contenido que todavía no he podido hacerlo, pero creo que no me resultará difícil empezar ahora que tengo claro lo que debería contener cada apartado.

DR. STRATFORD: Sí, creo que encontrarás tremendamente útil empezar a escribir, recuerda que se trata de un texto argumentativo, así que debes tener en cuenta a quién debes convencer y de qué.

ESTHER: Sí, gracias, Dr. Stratford.

DR. STRATFORD: Cuando tengas alguna cosa hecha mándamela por correo electrónico y así podré leerla antes de que nos veamos.

ESTHER: De acuerdo, hasta pronto.

Una vez en casa, nuestra escritora se enfrenta a la tarea de comenzar a escribir, teniendo en cuenta las sugerencias de su director.

ESTHER: Bueno, ahora que ya tengo bastante claro qué debo incluir en cada apartado, me veo con ánimos de comenzar, vamos a ver, primero colocaré el índice aquí, delante de mí, así no me perderé [...], creo que empezaré por el segundo capítulo, que sería el capítulo central y lo tengo bastante claro. De entrada, podría esclarecer los sentimientos a los que la autora hace referencia para describir su relación con un lugar o espacio interior, podría hacerlo mediante una tabla, así [Esther escribe esta tabla y señala qué debería ir en el apartado 2.1 de su trabajo].

EXTRAÑAMIENTO	CONFORTABILIDAD
Aislamiento	Formar parte de una comunidad
Dislocación	Sentirse pleno
Vacío	Verdad
Inmovilidad	Continuidad
Falsedad	Seguridad
Inestabilidad o discontinuidad	Coherencia
Contradicción	Movilidad
Self dormido	Self activo, despierto

ESTHER: Claro, pero esto así de sopetón no puede ser, tendría que haber algún tipo de introducción, ¿no? [...] además, tampoco sé si esta tabla debería estar en el apartado general, el 2.1 o en el 2.1.1 o 2.1.2. Parece lógico que aparezca en el apartado general, puesto que Luhan hace uso de estos sentimientos para hablar de espacios abiertos y cerrados [dedica bastante tiempo a pensar sobre este asunto y, finalmente, decide anotar un interrogante

al lado de la tabla para poder seguir] [...] ¿Qué más? [...] a ver, no veo por dónde seguir [Esther vuelve a leer el índice] vale, quizá en lugar de empezar por aquí podría empezar explicando las obras que aparecen en el primer capítulo como ilustrativas de lo extraño en la literatura gótica...

Como podemos ver, nuestra escritora se encuentra en este momento enfrascada en la escritura de apuntes que va insertando poco a poco en los diferentes apartados. Transcurridas unas tres horas desde que comenzó, le asaltan sentimientos negativos:

Dios mío, llevo tres horas trabajando y solamente he producido una especie de queso gruyer, con muchos vacíos y todavía sin tener demasiado claro si la estructura de la información debe ser la que le he enseñado al Dr. Stratford. ¿Qué hago ahora? Sé que tengo que escribir y que lo que debería producir es un texto que comente en profundidad los vínculos entre mis autoras y el gótico a través de lo extraño, pero ¿cómo? ¿Y qué le envío yo al Dr. Stratford? ¡Qué vergüenza! ¿Y yo quiero escribir una tesis? ¡Si ni siquiera puedo escribir un articulo!

Qué podemos observar y qué podemos sugerirle a Esther en este punto

Los aspectos destacados en esta primera etapa son:

- ♦ Representación de la tarea.
- ♦ Planificar, escribir y revisar: tres actividades diferenciadas pero recurrentes.
- ♦ Ansiedad asociada a la escritura.

Representación de la tarea

Si analizamos esta primera etapa del proceso de escritura de Esther, podemos ver que ha trabajado de forma muy meticulosa, ya que su revisión pormenorizada de la bibliografía le ha permitido obtener una representación muy detallada de la información que deberá contener su trabajo. Sin embargo, como su director sospecha, el hecho de haberse centrado exclusivamente en el contenido pone de manifiesto que no tiene muy claro qué tipo de texto debe escribir y cuáles son sus objetivos. En la etapa siguiente encontraremos a nuestra escritora trabajando sobre ello.

Planificar, escribir y revisar: tres actividades diferenciadas pero recurrentes

Lo que sí podemos indicar por el momento es que, en el estadio inicial del proceso de escritura, Esther muestra una forma totalmente distinta de proceder a la de Lucía o Martín. Así, mientras Martín comenzó a escribir sin planificar, Esther ha necesitado tener muy clara la información que su es-

crito debe contener y de qué forma va a estar organizada. A modo de indicación, podríamos sugerirle que el proceso de escritura no es lineal, sino recursivo, y que, por tanto, por mucho que se planifique al detalle, de esa planificación no «surgirá» el texto perfecto imaginado, sino que deberán efectuarse ajustes en función de los objetivos, los resultados de la investigación, etc. Como ya hemos dicho anteriormente, es más efectivo partir de una planificación más general, que nos permita empezar a escribir y que constituya una primera versión de trabajo de lo que deberá ser el índice definitivo.

Ansiedad asociada a la escritura

Precisamente uno de los aspectos más peligrosos de la forma de proceder de Esther es la exigencia de tenerlo todo sumamente planificado antes de comenzar a escribir. Esta forma de actuar, típica del perfil «helicóptero», tal como lo hemos caracterizado en el segundo capítulo, cuando no se gestiona de forma flexible y controlada puede provocar la «ansiedad de la página en blanco». Si, además, el escritor otorga una gran importancia al texto que hay que escribir, como es el caso de una tesis, la ansiedad puede llegar a ser bastante acuciante, como le sucede a Esther. En estas situaciones, es importante ser consciente de que la ansiedad viene provocada por nuestra excesiva atención al detalle en la planificación. Igualmente importante es intentar relajarse «quitando importancia» a las primeras versiones del texto que escribimos, entendiéndolas como meras herramientas que participarán del proceso recursivo de composición. Además, reservar un cierto tiempo cada día a la escritura puede ser útil para obligarnos a poner manos a la obra.

Segunda etapa. Salto al vacío: del plan perfecto a terreno desconocido

Volvemos a acercarnos a Esther unas dos semanas después de cuando la dejamos. Durante este tiempo ha intentado varias veces comenzar a escribir, pero solamente ha conseguido añadir pequeños fragmentos a los distintos apartados, igual que la vimos hacerlo al final de la etapa anterior.

Hoy ha decidido sentarse a escribir, aunque le apetecía poco porque los sentimientos de angustia van aumentando cada día (véase el cuadro 5).

Cuadro 5

LO QUE ESTHER PIENSA	LO QUE ESTHER ESCRIBE
[1] Bueno, de hoy no pasa, esto tiene que acabar, no puede ser que me pase los días escribiendo fragmentitos que luego no sirven para nada [Esther res-	[2] Éste es un relato en el que una mujer escribe en primera persona una especie de diario sobre sus días de descanso en una villa de vacaciones en

pira hondo] A ver, voy a empezar por algo sobre lo que pienso que podré escribir un poco más seguido sin interrumpirme, a ver qué pasa. Empezaré con la obra que elegí de Gilman, *The Yellow Wallpaper*. Lo interesante es que en este caso podemos explorar la relación entre el estado mental de la persona que se presenta como autora del relato y su proyección en el espacio. Bueno, antes de esto, quizá sería necesario recordar a los lectores de qué va el relato, aunque de forma no muy detallada, porque los miembros del tribunal ya estarán familiarizados con ella. A ver: *Éste es un relato en el que una mujer escribe en primera persona una especie de diario sobre sus días de descanso en una villa de vacaciones en Norteamérica. El motivo por el que se encuentra descansando es que ha dado a luz recientemente y a raíz de ello parece haber caído en lo que su marido y los médicos han considerado un estado de cansancio provocado por los nervios.*

A medida que va transcurriendo la acción, vemos que la protagonista se obsesiona por el papel de pared de una de las habitaciones, en el que le parece ver la figura de diferentes mujeres atrapadas por el dibujo del papel.

Norteamérica. El motivo por el que se encuentra descansando es que ha dado a luz recientemente y a raíz de ello parece haber caído en lo que su marido y los médicos han considerado un estado de cansancio provocado por los nervios. A medida que va transcurriendo la acción, vemos que la protagonista se obsesiona por el papel de pared de una de las habitaciones, en el que le parece ver la figura de diferentes mujeres atrapadas por el dibujo del papel.

[3] Perfecto, creo que así queda más claro. Tendría que añadir una frase que enlazara la explicación con mi comentario. *Así analizaremos la relación, vale, así está bien.*

[4] Así, analizaremos la $\mathbf{R}$ relación entre el estado mental de la persona que se presenta como autora del relato y su proyección en el espacio.

[5] Ah, y a ver, tengo que incluir citas para contextualizar mi posición, bueno, podríamos decir que *la interpretación de dicha relación dependerá de si efectuamos una lectura médica o feminista. En el primer caso, el lugar (la villa) puede considerarse como parte del proceso terapéutico al configurar un «espacio generativo en el que tiene lugar el esfuerzo para la producción de nuevo significado», y esto lo dice Frosh (1995).*

[6] La interpretación de dicha relación dependerá de si efectuamos una lectura médica o feminista. En el primer caso, el lugar (la villa) puede considerarse como parte del proceso terapéutico al configurar un «espacio generativo en el que tiene lugar el esfuerzo para la producción de nuevo significado» (Frosh, 1995, p. 299).

[7] *De hecho, el mismo relato sitúa al lector en una situación en la que debe tomar partido si quiere construir significado a partir de la lectura.*

[8] De hecho, el mismo relato sitúa al lector en una posición en la que debe tomar partido (por la interpretación médica o por la feminista) si quiere construir significado a partir de la lectura.

[9] No me acaba de gustar, pero ya lo revisaré después. A ver, *volviendo al tema terapéutico, Parr y Philo (1995) hablan de las implicaciones de las residencias rurales que se utilizaban a principios de siglo como hospitales de internamiento. La reclusión en estos centros podía producir en los pacientes la sensación de «cesar de ser, de haber perdido cualquier tipo de identidad en la tierra».*

[10] Volviendo al tema terapéutico, Parr y Philo (1995, p. 204) hablan de las implicaciones de las residencias rurales que se utilizaban a principios de siglo como hospitales de internamiento. La reclusión en estos centros podía producir en los pacientes la sensación de «cesar de ser, de haber perdido cualquier tipo de identidad en la tierra».

Así, poco a poco, Esther va deshaciendo su bloqueo y acaba escribiendo un texto que se parece mucho a lo que debería ser el apartado 2.2, titulado *Lo extraño y la ciencia médica*. Nos acercamos de nuevo a Esther en ese momento.

ESTHER: Bueno, parece que ya está, esta vez he conseguido escribir bastante más, llevo unas quince páginas, voy a releerlas para ver si están bien [lee el texto escrito]. Bueno, pensaba que estaba mejor, la verdad, hay frases y algún párrafo que me gusta, pero la mayoría lo encuentro bastante patoso, no le acabo de ver el sentido dentro del índice general, ¿qué puedo hacer para que tenga coherencia con el resto que he escrito? No sé, a lo mejor es el índice lo que está mal, ¿no? ¡Dios!

Qué podemos observar y qué podemos sugerirle a Esther en este punto

Dos son los aspectos más destacados de esta segunda etapa:

- ♦ La ansiedad ante la tarea de escribir.
- ♦ La representación de la tarea y su identidad como escritora.

La ansiedad ante la tarea de escribir

Llegados a este punto, parece que Esther consigue romper con la espiral de ansiedad en la que había entrado en la etapa anterior gracias a su tenacidad (por mucho que le cueste, sigue dispuesta a sentarse para tratar de escribir) y a su decisión estratégica de centrarse en un apartado que despierta su interés y del que sabe que no le será tan difícil escribir.

La representación de la tarea y su identidad como escritora

Sin embargo, si analizamos la forma de proceder de nuestra protagonista, observamos que ha desarrollado con mucho detalle un solo apartado, pero ahora le resulta difícil conectarlo con la información presentada en los demás. Eso hace que se pregunte si el problema está en el índice de contenidos, lo cual resulta peligroso, pues puede empujarla a centrarse en dicho índice y abandonar de nuevo la escritura. Lo importante en este momento es no ofuscarse buscando la coherencia con lo escrito en otros apartados, y continuar desarrollando ese apartado (u otros) teniendo siempre en cuenta cuáles son los conceptos clave que actuarán como puntos de unión con el contenido de otros apartados.

Hemos visto también que Esther recurre mucho a las citas, algo que, pese a ser habitual y necesario en textos académicos, puede poner de manifiesto una cierta dificultad para escribir «con voz propia», haciéndose visible en el texto. Esto puede ser debido a que nuestra escritora esté centrándose demasiado en reflejar la intertextualidad en la que deberá inserirse su propio texto. A modo de indicación, podemos sugerir que es necesario ser consciente de que esa voz propia depende del sentimiento de confortabilidad con la nueva identidad de «constructor» *versus* «consumidor» de conocimiento. En ese sentido, cuanto más escriba Esther y cuanto mayor reconocimiento de su trabajo reciba de aquellos que se encargan de evaluar su trabajo, mayor confianza ganará en su nuevo rol.

Tercera etapa. Construyendo una cartografía ajustada

Volvemos a retomar el proceso de composición de Esther un mes más tarde, una vez ha conseguido producir un texto que se acerca bastante al índice de contenidos. Sin embargo, Esther no está nada contenta con el texto que ha escrito: sigue considerando que no es suficientemente bueno, que no está a la altura del texto que se había imaginado debería surgir a partir del índice de contenidos. Un poco saturada por estos pensamientos, Esther ha enviado el texto a su director y ahora somos testigos de su encuentro para comentarlo.

ESTHER: Bueno, Dr. Stratford, ¿qué le ha parecido?

DR. STRATFORD: Está bastante bien, ha costado pero ha valido la pena, ¿no?

ESTHER: No sé, no me acaba de gustar, me parece que le falta alguna cosa para que sea del todo coherente, pero no se me ocurre qué...

DR. STRATFORD: Claro, es bastante coherente a nivel conceptual pero es verdad que en ciertos momentos se aprecia un problema a nivel de conectores, una confusión entre conectores reformuladores y conectores causales. Quizá deberías revisarlos.

ESTHER: Por supuesto, claro, era un problema de uso que no tenía presente...

DR. STRATFORD: Bueno, creo que lo he marcado allí donde lo había visto, así que te será relativamente sencillo revisarlo. Por ejemplo aquí, en la página treinta y tres, cuando dices «de manera que» cuando, si no me equivoco, debería ser algo como «mejor dicho».

ESTHER: Gracias.

DR. STRATFORD: Y [...] veamos, también he notado un cierto desorden en el uso de los tiempos verbales, especialmente en la discusión. Allí deberías tener cuidado en diferenciar las ideas que tú propones, y que deberían aparecer en presente o en voz pasiva, y las ideas propuestas por los autores que se han revisado en los primeros capítulos, que deberían parafrasearse en pasado. De esta forma queda más claro quién propuso cada idea.

ESTHER: De acuerdo, lo revisaré.

DR. STRATFORD: También he marcado algunos ejemplos que deberías revisar... mmm..., y dejando los aspectos formales, he de decirte que en general me ha gustado bastante pero, en varias ocasiones, he tenido que adivinar qué ibas a hacer, es decir, no he encontrado comentarios que me guiasen en la lectura del texto. Tendrías que incluir cosas como «en este apartado revisaremos...».

ESTHER: Ah, claro.

DR. STRATFORD: ¿Sabes? De hecho, además de ser una guía para el lector, este tipo de comentarios ayudan a explicitar la argumentación seguida y, por tanto, clarifican la relación argumental que el autor quiere establecer entre los distintos apartados.

ESTHER: Por supuesto, quizá con estos comentarios el texto ganará la cohesión que le faltaba.

DR. STRATFORD: Seguro que sí, Esther [...] por lo demás creo que está todo bastante bien. Quizá..., echo en falta tu propia voz de investigadora entre la gran cantidad de citas que has incluido, citas que, por otra parte, me parecen muy bien escogidas...

ESTHER: Bueno, creía que ya lo había hecho...

DR. STRATFORD: En ciertos momentos está presente, sí, pero no aparece de forma equilibrada a lo largo del texto, inténtalo, ¿de acuerdo?

ESTHER: Sí, lo intentaré, gracias por sus comentarios.

Esther sale de la reunión muy contenta porque las indicaciones de su director le han ayudado a comprender los motivos que hacían que su texto no estuviera del todo cohesionado. Al llegar a casa pone manos a la obra.

ESTHER: Bueno, voy a revisar el texto de nuevo teniendo en cuenta las notas que he tomado en la reunión. A ver, empezaré introduciendo conectores

que guíen mejor al lector [...] mmm... ¿y cómo lo hago? Esto no es tan fácil como parece, creo que tendré que leérmelo todo como si fuera el lector potencial del texto; así podré ver en qué lugares es necesario recibir ayuda para entender las conexiones entre secciones y párrafos [dedica un buen rato a la lectura del texto, y va pegando hojitas con anotaciones allí donde considera que debería incluir comentarios guía, luego incluye esos comentarios con el procesador de textos]. Bueno, ya está, no ha sido nada sencillo porque, para incluir comentarios que realmente funcionaran como elementos cohesivos, he debido tener presente de forma continuada la línea de argumentación que debía seguir así como los conceptos clave que se habían ido presentando a lo largo del texto. Creo que lo he hecho bastante bien, pero no estoy del todo segura, y ahora estoy un poco cansada para revisarlo. Mejor lo dejo para mañana, que estaré más centrada.

Al día siguiente Esther se dispone a revisar las modificaciones hechas en texto escrito.

ESTHER: A ver, ¿cómo hago para revisar estos comentarios guía? No puedo leer solamente en función del contenido, tengo que leer de otra forma, como más centrada en la estructura y no puedo perderme, mmm..., creo que lo mejor será que vaya anotando la estructura que va surgiendo a través de los comentarios, lo organizaré en una tabla para no perderme, vamos a ver...

	GUÍA
1	Objetivo del capítulo: introducción al concepto de lo extraño haciendo referencia a sus orígenes en el género gótico inglés. Indicaciones anafóricas: ♦ Los aspectos tratados en este primer capítulo servirán para comprender nuestro análisis de las obras en las que nos centraremos en el segundo capítulo. ♦ El capítulo está dividido en dos subapartados principales: el primero trata sobre el gótico inglés y se revisan las obras más significativas del gótico masculino y femenino, y el segundo presenta lo extraño como expresión de la preocupación sobre la identidad. Indicación catafórica: vínculo a la justificación de la relevancia del trabajo expresada en la introducción
1.1	

ESTHER: Bueno, ahora que lo pienso, creo que quizá sería mejor cambiar el orden de los apartados, ya que es importante que el lector conozca nuestra hipótesis de que lo extraño es una expresión de la preocupación sobre la identidad de la sociedad contemporánea en las obras que se analizarán después, y no al revés. Si no, no se entenderá el análisis que presentemos de dichas obras...

De esta forma, Esther va trazando la sucesión de indicaciones que ha incluido como guía y, como parte de dicho proceso, revisa la idoneidad de las decisiones organizativas tomadas anteriormente a la luz de las necesidades del lector. Se trata de un proceso que requiere de mucha concentración por parte de la escritora y finaliza con un texto que se acerca mucho a la que será la versión final. Esther, a lo largo del proceso, ha devenido muy consciente de sus decisiones y eso le ha permitido discutir las y justificarlas con su director, de manera que sus encuentros han aumentado el nivel de complejidad, lo cual sin duda ha ido revirtiendo en el proceso de revisión y en el propio texto.

Qué podemos observar y qué podemos sugerirle a Esther en este punto

Llegados a este tercer momento, vale pena detenernos en la influencia que tienen los siguientes aspectos en el proceso seguido por Esther:

- ♦ Conocimiento de las características del proceso de revisión y del texto que hay que escribir.
- ♦ Conocimiento de las características generales y particulares del texto académico.
- ♦ Estrategias para conocer y regular el proceso de composición.

Conocimiento de las características del proceso de revisión y del texto que hay que escribir

En primer lugar, podemos observar que en el proceso de revisión Esther ha tenido dificultades para identificar la causa del problema que había detectado en su texto: la falta de coherencia. En ese sentido, su excesiva idealización del texto final (representación desajustada del texto que hay que escribir) puede haber provocado la imposibilidad de utilizar las técnicas de detección, diagnóstico y solución de problemas necesarias en una revisión consciente y eficaz. Una vez más, el recurso a un lector experto, en este caso su director, resulta muy valioso, ya que éste sí es capaz de diagnosticar las causas que originan la falta de coherencia y de proponer vías para su solución.

Conocimiento de las características generales y particulares del texto académico

Especialmente interesante nos parece el comentario relativo a los conectores y a los tiempos verbales. Como se apuntaba en el primer capítulo, estos

dos se han identificado como elementos clave a la hora de indicar al lector, respectivamente, cuál es la relación entre una idea y su inmediata anterior o posterior y en qué punto del discurso se encuentra. Además, el Dr. Stratford le ofrece una ayuda inestimable a Esther cuando señala la importancia de ofrecer una guía de lectura a través de comentarios específicos. Recordemos que nuestra protagonista no se siente del todo cómoda con su posición de autora-productora de conocimiento y la introducción de estos comentarios guía, con su función de explicitación de la argumentación, le ayudarán a acostumbrarse a ejercer de autora, a controlar el texto y, consecuentemente, el conocimiento que va construyendo. Además de ayudar a Esther a situarse en la posición de autora de un texto científico, la capacidad de incluir esos comentarios guía implica, como se señalaba en el primer capítulo, la situación del autor como escritor-lector capaz de revisar lo que se ha escrito pensando en el lector del texto. Estos comentarios guía, que en el primer capítulo se caracterizan como de carácter metalingüístico, constituyen también uno de los aspectos que ponen de manifiesto el conocimiento condicional del autor, ya que a través de los mismos se explicita la toma de decisiones en cuanto a la organización de la información en función de determinados objetivos de escritura y de los conocimientos compartidos con los miembros de la comunidad discursiva a la que el texto va dirigido.

Estrategias para gestionar y regular el proceso de composición

A partir de los comentarios de su director, Esther relee el texto y va indicando los comentarios guía pegando hojitas que después le servirán para introducir los cambios utilizando el procesador de textos. Éste es un proceso complejo que requiere de una cierta concentración, así que Esther hace muy bien cuando decide dejar descansar el texto antes de revisar la idoneidad de los comentarios introducidos con respecto al contenido de cada apartado. Es especialmente útil realizar dicho análisis de forma detallada, así que el uso de la tabla es una buena estrategia para ello. Lo más interesante de este proceso es, quizá, que fomenta la reflexión consciente sobre el proceso de composición, en concreto sobre las decisiones tomadas, lo cual también es un ingrediente esencial para la construcción de un conocimiento condicional sobre la escritura.

Referencias bibliográficas

- ABATE DINOUART (2001): *El arte de callar*. Madrid. Siruela. (Edición original, 1771)
- ADAM, J.M. (1992): *Les textes: types et prototypes*. Paris. Nathan.
- AINLEY, M.; HILLMAN K.; HIDI, S. (2002): «Gender and interest processes in response to literary texts: situational and individual interest». *Learning and Instruction*, 12(4), pp. 411-428.
- ALCORTA, M. (1994): «Text writing from a Vygotskian perspective: a sign-mediated operation». *European Journal of Psychology of Education*, 4, pp. 331-341.
- ALVERMANN, D.E.; MOORE, D.W. (1991): «Secondary School Reading», en BARR, R. y otros: *Handbook of Reading Research*. Vol. II. New York. Longman, pp. 951-983.
- ALLAL, L. (2000): «Metacognitive regulation of writing in the classroom», en CAMPS, A.; MILIAN, M. (eds.): *Metalinguistic Activity in Learning to Write*. Amsterdam. Amsterdam University Press, pp. 145-166.
- ALLWRIGHT, R.L.; WOODLEY, M.P.; ALLWRIGHT, J.M. (1988): «Investigating reformulations as a practical strategy for the teaching of academic writing». *Applied Linguistics*, 9, pp. 236-256.
- APPLEBEE, A.N. (1984): «Writing and reasoning». *Review of Educational Research*, 54(4), pp. 577-596.
- AUMONT, J.; MARIE, M. (1993): *Análisis del film*. Barcelona. Paidós.
- BAIN, D.; SCHNEUWLY, B. (1994): «Mecanismes de regulació de les activitats textuales». *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 2, pp. 87-104.
- BAJTIN, M. (1982): «El problema de los géneros discursivos». *La estética de la creación verbal*. México. Siglo XXI.
- BAKHTIN, M.M. (1952/1986): «The problem of Speech genres», en EMERSON, C.; HOLQUIST, M. (eds.): *Speech genres & other late essays*. Austin, TX. University of Texas.
- BARBOZA, A. (2005): «El gaucho judío y el tango ruso: la construcción de la identidad en la literatura judeo-argentina». Abstract de la comunicació presentada en el congreso *Construcción de identidades en sociedades pluralistas*, 6-8 de abril, Goethe Institut de Buenos Aires.
- BAZERMAN, Ch. (1992): *The Informed Writer: Using Sources in the Disciplines*. Dallas. Houghton Mifflin.
- BEREITER, C.; SCARDAMALIA, M. (1987): *The psychology of Written Composition*. Hillsdale, NJ. Erlbaum.
- BERKOWITZ, L. (1962): *Aggression; A. Social-Psychological Analysis*. New York. McGraw-Hill.
- BIBER, D. (1988): *Variations across speech and writing*. Cambridge. Cambridge University Press.
- BIBER, D.; CONRAD, S.; REPPEN, R. (1998): *Corpus Linguistics. Investigating Language Structure and Use*. Cambridge. Cambridge University Press.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. (1998): *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*. Barcelona. Gedisa.
- BLAXTER, L.; HUGHES, C.; TIGHT, M. (2000): *Cómo se hace una investigación*. Barcelona. Gedisa.

- BOURDIEU, P.; WACQUANT, L.J.D. (1994): *Per una sociologia reflexiva*. Barcelona. Herder.
- BRAND, A.G. (1987): «The Why of Cognition: Emotion and the Writing Process». *College Composition and Communication*, 38(4), pp. 436-443.
- BRITTON, R. (1994): «Publication Anxiety: Conflict Between Communication and Affiliation». *International Journal of Psycho-Analysis*, 75, pp. 1.213-1.224.
- BRONKART, J.P. (1994): «Action, langage et discours. Les fondements d'une psychologie du langage». *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, 59, pp. 7-64.
- (1996): *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Lausanne. Delachaux et Niestlé.
- BROWN, G.; YULE, G. (1993): *Análisis del discurso*. Barcelona. Visor libros.
- BUSQUET, J. (2001): *La violència en la mirada. L'anàlisi de la violència a la televisió*. Barcelona. Trípod.
- (2005): *Els escenaris de la cultura: formes simbòliques i públiques a l'era digital*. Barcelona. Trípod.
- CABRÉ, T. (1993): *La terminología*. Barcelona. Antàrtida/Empúries.
- CAFFARELLA, R.S.; BARNETT, B.G. (2000): «Teaching Doctoral Students to Become Scholarly Writers: The Importance of Giving and Receiving Critiques». *Studies in Higher Education*, 25(1), pp. 39-52.
- CAMPS, A. (1992): «Algunas observaciones sobre la capacidad de revisión de los adolescentes». *Infancia y Aprendizaje*, 58, pp. 65-82.
- (1995): «Aprender a escribir textos argumentativos: características dialógicas de la argumentación escrita». *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 26, pp. 51-64.
- CAMPS, A. (coord.) y otros (2001): *El aula como espacio de investigación y de reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona. Graó.
- CAMPS, A.; CASTELLÓ, M. (1996): «Las estrategias de enseñanza-aprendizaje en la escritura», en MONEREO, C.; SOLÉ, I. (coords.): *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid. Alianza, pp. 321-342.
- CANO, V. (1989): «Citation Behavior: Classification, Utility and Location». *Journal of the American Society for Information Science*, 40(4), pp. 284-290.
- CARLINO, P. (2003): «La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil». *II Congreso Internacional Cátedra UNESCO Lectura y Escritura*. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.
- (2004): «¿Por qué no se completan las tesis en los posgrados? Obstáculos percibidos por maestrands en curso y magistri exitosos». *Actas de las X Jornadas De Investigación, Salud, Educación, Justicia y Trabajo*. Aportes de la Investigación en Psicología. Facultad de Psicología: UBA.
- (2005): *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- (2006): *La escritura en la investigación. Escuela de Educación*. Buenos Aires. Universidad de San Andrés. (Documentos de trabajo, 19)
- CASSANY, D. (1995): *La cocina de la escritura*. Barcelona. Anagrama.
- CASTELLÀ, J.M.; VILÀ, M. (2005): «La lengua oral formal: características lingüísticas y discursivas», en VILÀ, M. (coord.): *El discurso oral formal*. Barcelona. Graó, pp. 25-36.

- CASTELLÓ, M. (1999): «El conocimiento que tienen los estudiantes sobre la escritura», en POZO, J.I.; MONEREO, C. (coord.): *El aprendizaje estratégico*, Madrid. Santillana, pp. 197-218.
- (2000): «Students' conceptions on academic writing», en CAMPS, A.; MILLAN, M. (eds.): *Metalinguistic Activity in Learning to Write*. Amsterdam. Amsterdam University Press, pp. 49-78.
- (2002): «Comunicar el coneixement. Escriure a la universitat», en MONEREO, C. (coord.): *Aprendre a estudiar a la universitat*. Barcelona. Ediuoc.
- CASTELLÓ, M.; CASSANY, D. (1997): *Monografia. Textos acadèmics. Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 13, pp. 5-11.
- CASTELLÓ, M.; MILLAN, M. (1997): «Enseñar y aprender estrategias a través de la escritura», en PÉREZ CABANÍ, M.L. (comp): *Las estrategias de aprendizaje a través del currículum*. Barcelona. ICE/Horsori.
- CASTRO, I. (1994): «La mano que habla al cerebro». *Substratum*, II(4), pp. 65-92.
- COLIN, J.P. (2003): «Le lexique», en YAGÜELLO, M. (ed.): *Le gran livre de la langue française*. Paris. Seuil, pp. 391-457.
- COOPER, J.D. (1990): *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid. Visor/MEC.
- CREME, P.; LEA, M.R. (2000): *Escribir en la Universidad*. Barcelona. Gedisa.
- CROS, A. (2004): «Estrategias retóricas del profesor universitario. El primer día de clase», en MONEREO, C.; POZO, J.I. (eds.): *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid. Síntesis.
- (2005): «La argumentación oral», en VILÀ, M. (coord.): *El discurso oral formal*. Barcelona. Graó, pp. 57-75.
- CROS, A.; VILÀ, M. (2002): «El oral formal. La discusión oral: argumentos y falacias». *Textos. Didáctica de la lengua y la literatura*, 29, pp. 31-46.
- CURRUTHERS, M. (1990): *The Book of Memory*. Cambridge. Cambridge University Press.
- CHARTIER, R. (2001): *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Barcelona. Taurus.
- DAHL, T. (2004): «Textual metadiscourse in research articles: a marker of national culture or of academic discipline?» *Journal of Pragmatics*, 36, pp. 1.807-1.825.
- DIJK, T.A. VAN (1979): «Relevance assignment in discourse comprehension». *Discourse processes*, 2, pp. 113-126.
- DIJK, T.A. VAN; KINTSCH, W. (1983): *Strategies of discourse comprehension*. New York. Academic Press.
- DWECK, C.; ELLIOT, D.S. (1983): «Achievement motivation», en MUSSEN P.H.; HETHERINGTON, E.M.: *Handbook of child psychology. Vol. IV. Social and personality development*. New York. Wiley, pp. 643-691.
- ECO, U. (1998): *Apocalípticos e integrados en la cultura de masas*. Barcelona. Lumen.
- EMIG, J. (1977): «Writing as a mode of learning». *College Composition and Communication*, 28, pp. 122-128.
- ENTWISTLE, N. (1988): *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Madrid. Paidós.
- FITZGERALD, J.; SANANHAN, T. (2000): «Reading and Writing Relations and Their Development». *Educational Psychologist*, 35(1), pp. 39-50.
- FLOWER, L. (1979): «Writer-Based Prose: A Cognitive Basis for Problems in Writing». *College English*, 41, pp. 19-36.

- (1989): *Problem Solving Strategies for Writing*. 3.^a ed. Orlando. Harcourt Brace Jovanovich.
- FLOWER, L.; HAYES, J.R. (1980): «The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints», en GREGG, L.W.; STEINBERG, E.R. (eds.): *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, NJ. Erlbaum, pp. 31-50.
- FLOWER, L. y otros (1990): *Reading-to-write. Exploring a cognitive and social process*. New York. Oxford University Press.
- FOUCAULT, M. (1992): *Microfísica del poder*. Madrid. Las ediciones de la piqueta.
- FROSH, S. (1995): «Time, space and otherness», en PILE, S.; THRIFT, N. (eds.): *Mapping the subject. Geographies of cultural transformation*. London/New York. Routledge.
- FUCHS, C. (1982): *La paraphrase*. Paris. PUF.
- GARCÍA-DEBANC, C.; GRANDATY, M. (2000): «Incidentes des variations de la mise en forme textuelle sur la compréhension et la mémorisation de textes procéduraux (règles de jeux) par des enfants de 8 à 12 ans». *Langages*, 141, pp. 92-104.
- GERBNER, G. (1988): *Violence and terror in the mass media*. Paris. UNESCO.
- GARDNER, M. (1990): *La Nueva Era. Notas de un observador de lo marginal*. Madrid. Alianza.
- GILMAN, C.P. (1995): «The yellow wallpaper», en CASSILL, R.V. (ed.): *The Norton anthology of short fiction*. London/New York. Norton.
- GOFFMAN, E. (1987): *Façons de parler*. Paris. Éditions de minuit. (Edición original, 1981)
- GRAU, M.; VILÀ, M. (2005): «La competencia prosódica y la comunicación no verbal», en VILÀ, M. (coord.): *El discurso oral formal*. Barcelona. Graó, pp. 89-100.
- HALLIDAY, M.A.K. (1994): *An Introduction to Functional Grammar*. London. Edward Arnold.
- HALLIDAY, M.A.K.; MARTIN, J.R. (1993): *Writing Science. Literacy and Discursive Power*. Pittsburgh. University of Pittsburgh Press.
- HIDALGO, M. (2001): *Tango*. Madrid. Biblioteca Nueva.
- HIDI, S.; BOSCOLO, P. (2006): «Motivation and Writing», en MACARTHUR, C.A.; GRAHAM, S.; FITZGERALD, J. (eds.): *Handbook of Writing Research*. New York. Guilford Press, pp. 144-157.
- HIDI, S.; RENNINGER, K.A. (2002): *The Four-Phase Model of Interest Development*. *Educational Psychologist*, 41, 2, pp. 111-127
- HYLAND, K. (1999): «Academic Attribution: Citation and the Construction of Disciplinary Knowledge». *Applied Linguistics*, 20/3, pp. 341-367.
- (2001): *Disciplinary discourses: social Interactions in academic writing*. London. Longman.
- (2002): «Directives: Argument and Engagement in Academic Writing». *Applied Linguistics*, 23(2), pp. 215-239.
- HYLAND, K.; TSE, P. (2004): «Metadiscourse in Academic Writing: A Reappraisal». *Applied Linguistics*, 25/2, pp. 156-177.
- JAKOBS, E.M. (2003): «Reproductive writing-writing from sources». *Journal of Pragmatics*, 35, pp. 893-906.
- KARA, M. (2003): «Pratiques de la citation dans les mémoires de maîtrise». *Pratiques. Les écrits universitaires*, 11, p. 142.
- KARMILOFF-SMITH, A. (1992): *Beyond modularity*. Cambridge, Mass. Cambridge University Press. (Trad. cast.: *Más allá de la modularidad*. Madrid. Alianza Editorial, 1994.)
- LAMOTT, A. (1994): *Bird By Bird. Some instructions on writing and life*. New York. Doubleday.

- LAVELLE, E.; ZUERCHER, N. (2001): «The writing approaches of university students». *Higher Education*, 42, pp. 373-391.
- LEAL, A. (2002): «Narraciones audiovisuales y representaciones infantiles: los roles masculino y femenino». *Cultura y Educación*, 14(3), pp. 313-326.
- (2004): «Cine, psicología y educación. Reflexiones en torno a una experiencia: pensamientos, sentimientos e historias de cine». *CiberEduca.com*.
- LECLERC, G.L. (2003): *Discurso sobre el estilo*. México. Universidad Nacional Autónoma de México. (Manuscrito original de 1753)
- LEITÃO, S. (2003): «Evaluating and Selecting Counterarguments. Studies os Children's Rhetorical Awareness». *Written Communication*, 20(3), pp. 269-306.
- LONKA, K. (2003): «Helping doctoral students to finish their theses», en RIJLAARSDAM, G. (ed.): *Studies in Writing, Volume 12, Teaching Academic Writing in European Higher Education*. The Netherlands. Kluwer Academic Publisher, pp. 113-134.
- LOUREDA LAMAS, Ó. (2003): *Los nombres de los tipos de texto*. Pamplona. Eunsa.
- LUHAN, M.D. (1999): *Edge of Taos desert. An escape to reality*. Albuquerque. University of New Mexico Press.
- MANN, W.C.; THOMPSON, S.A. (1992): *Discourse description. Diverse linguistics analyses of a fund-raising text*. Amsterdam. John Benjamin.
- MARTÍNEZ DE SOUSA, J. (2001): *Diccionario de edición, tipografía y artes gráficas*. Gijón. Trea.
- MARTON, F.; SALJÖ, R. (1976): «Approaches to learning», en MARTON, F.; HOUNSELL, D.J.; ENTWISTLE, N.J. (eds.): *The experience of learning*. 2.ª ed. Edinburg. Scottish Academic Press, pp. 39-58.
- METZ, C. (2002): *Ensayos sobre la significación en el cine*. Barcelona. Paidós.
- MILIAN, M. (2001): «Interacción de contextos en la investigación sobre la composición escrita», en CAMPS, A. (coord.): *El aula como espacio de investigación y reflexión*. Barcelona. Graó, pp. 23-36. (Biblioteca de Textos)
- MIRAS, M. (2000): «La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe». *Infancia y Aprendizaje*, 89, pp. 65-80.
- (2001): «Afectos emociones, atribuciones y expectativas: el sentido del aprendizaje escolar», en COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESE, A. (comps.): *Desarrollo psicológico y educación*. 2. *Psicología de la educación escolar*. Madrid. Alianza Editorial.
- MONEREO, C.; POZO, J.I.; CASTELLÓ, M. (2001): «La enseñanza de estrategias de aprendizaje en el contexto escolar», en COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESE, Á. (comps.): *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la educación escolar*. Madrid. Alianza.
- MONTERROSO, A. (1987): *La letra e*. México. Ediciones Era.
- MONTOLÍO, E. (2000): «La conexión en el texto escrito académico. Los conectores», en MONTOLÍO, E. (coord.): *Manual práctico de escritura académica*. Barcelona. Ariel Practicum.
- MORENO, M.; LEAL, A.; SASTRE, G.; BOVET, M. (1998): *Conocimiento y cambio. Los modelos organizadores en la construcción del conocimiento*. Barcelona. Paidós.
- MORRIS, D.B. (1985): «Gothic sublimity». *New Literary History*, Winter, 16, pp. 305-316.
- MORRISON, K. (1995): «Fijación del texto: la institucionalización del conocimiento en formas históricas y filosóficas de la argumentación», en BOTTERO, J. y otros: *Cultura, pensamiento, escritura*. Barcelona. Gedisa, pp. 113-187.

- NANNON, E. (2001): «La construction d'objets communs d'attention et de champs notionnels à travers l'activité partagée de description», en GRADNATY, M.; TURCO, G. (coord.): *L'oral dans la classe*. Paris. INRP, pp. 65-102.
- NELSON, J. (1990): «This was an Easy assignment: Examining How Students Interpret Academic Writing Tasks». Technical report, 43. Eric Information Analysis Products (IAP).
- NUNBERG, G. (1990): *The Linguistics of Punctuation*, 18, CSLI Stanford. California.
- OLSON, D.R. (1995): «La cultura escrita como actividad metalingüística», en OLSON, D.R.; TORRANCE, N. (comps.): *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona. Gedisa, pp. 333-358. (Original en inglés, 1991)
- (1998): *El mundo sobre el papel*. Barcelona. Gedisa. (Edición original, 1994)
- PAJARES, F. (1996): «Self-Efficacy, beliefs in academic settings». *Review of Educational Research*, 66, pp. 543-578.
- PAJARES, F.; VALIANTE, G. (2006): «Self-Efficacy Beliefs and Motivation in Writing Development», en MACARTHUR, C.A.; GRAHAM, S.; FITZGERALD, J. (eds.): *Handbook of Writing Research*. New York. Guilford Press, pp. 158-170.
- PALINCSAR, A.S.; BROWN, A.L. (1984): «Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities». *Cognition and Instruction*, 1, pp. 117-175.
- PARKES, M.B. (1991): *Scribes, scripts and readers: studies in the communication, presentation, and dissemination of medieval texts*. London. Hambledon Press.
- PARR, H.; PHILO, C. (1995): «Mapping 'mad' identities», en PILE, S.; THRIFT, N. (eds.): *Mapping the subject. Geographies of cultural transformation*. London/New York. Routledge.
- PASCUAL, E. (1991): *Représentation de l'architecture textuelle et génération de texte. Doctorat Informatique*. Toulouse. Université Paul Sabatier.
- PEARSON, D.P.; GALLAGHER, M.C. (1983): «The instruction of reading comprehension». *Contemporary Educational Psychology*, 8, pp. 317-334.
- PELINSKI, R. (2000): *Invitación a la etnomusicología*. Madrid. Akal.
- PERY-WOODLEY, M.P. (2000): *Une pragmatique à fleur de texte: approche en corpus de l'organisation textuelle. Habilitation à Diriger des Recherches*. Toulouse. Université de Toulouse-Le Mirail.
- PÉRY-WOODLEY, M.P.; REBEYROLLE, J. (1998): «Domain and genre in sublanguage text: Defitional microtexts in three corpora». *Actes First International Conference on Language Resources and Evaluation*. Granada. ELRA, pp. 992-997.
- PITTARD, V.; MARTLEW, M. (2000): «Socially-situated cognition and metalinguistic activity» en CAMPS, A.; MILIAN, M. (eds.): *Metalinguistic Activity in Learning to Write*. Amsterdam. Amsterdam University Press, pp. 79-102.
- PORTOLÉS, J. (2001): *Marcadores de discurso*. Barcelona. Ariel.
- POWER, R.; SCOTT, D.; BOUAYAD-AGHA, N. (2003): «Document Structure». *Computational Linguistics*, 29(2), pp. 211-250.
- POZO, J.I. (ed.) (1994): *Solución de problemas*. Madrid. Santillana.
- POZO, J.I.; MONEREO, C.; CASTELLÓ, M. (2001): «El uso estratégico del conocimiento», en COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, Á. (comps.): *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la educación escolar*. Madrid. Alianza, pp. 117-135.
- REY-DEBOVE, J. (1997): *Le métalangage*. Paris. Armand Colin.

- RIBAS, T. (1997): *L'avaluació formativa en l'àrea de llengua*. Barcelona. Graó.
- (2001): «La regulación del proceso de composición escrita en grupo: análisis de la utilización de las pautas de revisión», en CAMPS, A. (coord.): *El aula como espacio de investigación y reflexión*. Barcelona. Graó, pp. 51-68. (Biblioteca de Textos)
- RILEY, C. (2000): «CBQ Review Essay: Selected Journalism/Mass Communication Library Web Sites». *Communication Booknotes Quarterly*, Vol. 31(3), pp. 150-158.
- ROGOFF, B. (1993): *Aprendices del pensamiento: el desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona. Paidós.
- ROUET, J.F. y otros (1996): «Writing from multiple documents: Argumentation strategies in novice and expert history students», en RIJLAARSDAM, G.; VAN DEN BERG, H.; COUZJIN, M. (eds.): *Theories, models and methodology in writing research*. Amsterdam. Amsterdam University Press.
- RUIZ, U.; TUSÓN, A. (2002): «Explicar y argumentar». *Textos. Didáctica de la lengua y la literatura*, 29, pp. 5-10.
- SALGÁN, H. (2001): *Curso de Tango*. Buenos Aires. Pablo J. Polidoro.
- SÁNCHEZ, E. (1993): *Los textos expositivos*. Madrid. Santillana.
- (2006): «Editorial: Algunas reflexiones sobre *Infancia y Aprendizaje* y la comunidad académica». *Infancia y Aprendizaje*, 29 (2), pp. 131-135.
- SÁNCHEZ, E.; GARCÍA, J.N.; RÍO, P. (2002): «Escribir es re-escribir. Un análisis de contenidos de los informes realizados a los artículos no publicados en infancia y aprendizaje». *Infancia y Aprendizaje*, 25(1), pp. 5-35.
- SCHNEUWLY, B. y otros (1997): «L'oral s'ensenyà. Prolegòmens per a una didàctica de la producció oral». *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 12, pp. 9-19.
- SEGEV-MILLER, R. (2004): «Writing from sources: The effect of explicit instruction on college students' processes and products». *Educational Studies in Language and Literature*, 4, pp. 5-33.
- SHAVELSON, R.; HUBNER, J.J.; STANTON, J.C. (1976): «Self-concept: validation of Construct Interpretations». *Review of Educational Research*, 46, pp. 407-441.
- SLOTTE, V.; LONKA, K. (1999): «Review and process effects of spontaneous notetaking on text comprehension». *Contemporary Educational Psychology*, 24, pp. 1-20.
- SOLÉ, I. y otros (2005): «Lectura, escritura y adquisición de conocimientos en Educación Secundaria y Educación Universitaria». *Infancia y Aprendizaje*, 28(3), pp. 329-347.
- SOLÉ, I. (1993): «Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje», en COLL, C. y otros: *El constructivismo en el aula*. Barcelona. Graó, pp. 25-46.
- (1997): «De la lectura al aprendizaje». *Signos*, 20, pp. 16-23.
- SPIVEY, N.; KING, J.R. (1989): «Readers as Writers Composing from Sources». *Reading Research Quarterly*, XXIV, pp. 7-26.
- THOMPSON, G.; THETELA, P. (1995): «The sound of one hand clapping: The management of interaction in written discourse». *Text*, 15(1), pp. 103-127.
- THOMPSON, P.; TRIBBLE, C. (2001): «Looking at citations: Using corpora in English for Academic Purposes». *Language, Learning & Technology*, 5(3), pp. 91-105.
- TOUTAIN, F. (2000): *Sobre l'escriptura*. Barcelona. Blanquerna, Tecnologia i Serveis.
- TYNJÄLÄ, P.; MASON, L.; LONKA, K. (eds.) (2001): *Writing as a learning tool: integrating theory and practice. Studies in Writing*. Vol. 7. Dordrecht (The Netherlands). Kluwer Academic Publishers.

- VIDLER, A. (1996): *The architectural uncanny. Essays in the modern unhomely*. Cambridge/London. The MIT Press.
- VIGOTSKY, L.S. (1977): *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires. La Pleyade.
- VILÀ, M. (2005): «El discurso explicativo oral: estrategias comunicativas», en VILÀ, M. (coord.): *El discurso oral formal*. Barcelona. Graó, pp. 37-56.
- VIRBEL, J. (1989): «The Contribution of Linguistic Knowledge to the Interpretation of Text Structure», en ANDRÉ, J.; QUINT, V.; FURUTA, R.K. (eds.): *Structured Documents*. Cambridge. Cambridge University Press, pp. 161-181.
- WERSCHT, J. (1998): *Mind as action*. New York. Oxford University Press.
- WHITE, H.D. (2004). «Citation Analysis and Discourse Analysis Revisited». *Applied Linguistics*, 25/1, pp. 89-116.
- WHITE, M.J.; BRUNNING, R. (2005): «Implicit writing beliefs and their relation to writing quality». *Contemporary Educational Psychology*, 30, pp. 166-189.
- WIDDOWFIELD, R. (2000): «The place of emotions in academic research». *Area- Institute Of British Geographers*, Vol. 32(2), pp. 199-208.
- YAGÜELLO, M. (2003): «La grammaire», en YAGÜELLO, M. (ed.): *Le gran livre de la langue française*. Paris. Seuil, pp.153-259.
- YOUNG, P. (2003): «“Rapid writing... is my cup of tea”: Adult High School Students’ Use of Writing Strategies». *Teaching & Learning*, 17(2), pp. 66-79.
- ZIMMERMAN, B.J.; KITSANTAS, A. (2002): «Acquiring writing revision proficiency through observation and emulation». *Journal of Educational Psychology*, 94, pp. 660-668.